

**'N ONDERSOEK NA DIE LEEFWÊRELD VAN DIE
LEERGESTREMDE ADOLESCENT MET DIE OOG OP RIGLYNE
VIR HULPVERLENING**

deur

ANNA CHRISTINA LE ROUX

voorgelê luidens die vereistes
vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

SELKUNDIGE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

PROMOTOR: PROF LJ JACOBS
MEI 1994

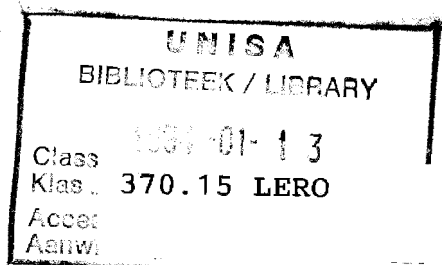
(i)

DANKBETUIGINGS

Ek betuig graag my opregte dank en waardering aan die volgende persone:

- Prof LJ Jacobs vir sy doelgerigte en positiewe studieleiding.
- Prof G Bester vir sy waardevolle hulp met die verwerking van die statistiese gegewens.
- Mev Marieëtte van Zijl vir tikwerk wat van kundigheid en professionaliteit getuig.
- My ouers vir hulle liefdevolle ondersteuning.
- My kollegas, Edith du Toit, Anita Nel en Leon du Preez vir hulle belangstelling en aanmoediging.
- My man, Felix, vir sy bystand en ondersteuning wat vir my 'n voortdurende inspirasie was.

Eer aan God wat, getrou aan sy Woord in 1 Kolossense 1:11, my versterk en aan my al die krag gegee het om in alle omstandighede met geduld te volhard.



(ii)

VERKLARING

"Ek verklaar hiermee dat 'N ONDERSOEK NA DIE LEEFWÊRELD VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT MET DIE OOG OP RIGLYNE VIR HULPVERLENING my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het."

McRoun

Anneke le Roux

Mei 1994

OPSOMMING

'N ONDERSOEK NA DIE LEEFWÊRELD VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT MET DIE OOG OP RIGLYNE VIR HULPVERLENING

Deur: Anna Christina le Roux
Promotor: Prof LJ Jacobs
Departement: Sielkundige Opvoedkunde
Graad: Doctor Educationis
Aan: Universiteit van Suid-Afrika

Die doel van die ondersoek was om insig in die leefwêreld van die leergestremde adolessent te bekom, ten einde probleemareas wat doeltreffende aanpassing in die leefwêreld verhinder, bloot te lê.

In die probleemontleding het die volgende aspekte na vore getree:

- Daar is 'n groeiende bewuswording onder navorsers dat die sosiaal-emosionele probleme wat die leergestremde adolessent ervaar, duideliker aangespreek moet word.
- Die noodsaaklikheid om die leergestremde adolessent vir volwassenheid voor te berei, word toenemend besef.

In die literatuurstudie is die tydperk van adolessensie, leergestremdheid as fenomeen, en die leefwêreld van die leergestremde adolessent onderskeidelik bespreek. Enkele gevolgtrekkings word aangestip:

- Adolessensie word gekenmerk deur fisiese, kognitiewe, affektiewe, sosiale en morele ontwikkeling. Hierdie veranderinge hou implikasies in vir die adolessent se uitvoer van ontwikkelingsstake, die ontplooiing van die selfkonsep en die groei na onafhanklikheid.

(iv)

- Die fenomeen leergestremdheid openbaar 'n komplekse aard wat 'n persoon in sy totaliteit raak. Die manifestasies van leergestremdheid betrek die akademiese vordering sowel as die sosiaal-emosionele ontwikkeling van die individu.
- Die leergestremde adolessent se aanpassing in sy leefwêreld word nadelig beïnvloed deur sosiale vaardigheidstekorte, interpersoonlike verhoudingsprobleme, 'n gebrekkige selfkonsep, emosionele probleme, die gebruik van verdedigingsmeganismes en 'n verminderde strewe na onafhanklikheid.

In die empiriese ondersoek is inligting oor die leergestremde adolessent se interpersoonlike verhoudinge, selfkonsep en emosionaliteit bekom. In die interpretasie van die data is veranderlikes waar die leergestremde adolessente swakker aanpassing as die normale populasie getoon het, eerstens geïdentifiseer. Verskille wat by die leergestremde adolessente ten opsigte van geslag en ouderdomsgroep voorgekom het, is vervolgens uitgelig. Ten slotte is 'n faktorontleding uitgevoer ten einde 'n gemeenskaplikheid tussen die onderskeie veranderlikes te bepaal.

Op grond van die bevindinge uit die literatuur en die empiriese studie, is riglyne vir hulpverlening geformuleer. Die navorsingsbevindinge is veral van belang vir onderwysers, ouers en ander opvoeders wat met die leergestremde adolessent gemeed is.

SUMMARY

AN INVESTIGATION INTO THE LIFE-WORLD OF THE LEARNING DISABLED ADOLESCENT IN ORDER TO PROPOSE GUIDELINES FOR THE RENDERING OF AID

By: Anna Christina le Roux
Promoter: Prof LJ Jacobs
Department: Psychology of Education
Degree: Doctor Educationis
At: University of South Africa

The purpose of the study was to gain insight into the life-world of the learning disabled adolescent in order to reveal problems which prevent effective adjustment in the life-world.

In the analysis of the problem the following aspects were prominent:

- It is recognised that the social-emotional problems experienced by the learning disabled adolescent should be addressed in greater depth.
- The need to prepare the learning disabled adolescent for adulthood is realised.

In the literature study the period of adolescence, learning disabilities as a phenomenon, and the life-world of the learning disabled adolescent were discussed. The following conclusions can be mentioned:

- Adolescence is characterised by physical, cognitive, emotional, social and moral development. These changes have implications for the adolescent's accomplishment of developmental tasks, the development of the self-concept and the grow towards independence.

- Learning disabilities as a phenomenon reveals a complex nature that affects the total person. The manifestations of learning disabilities involve the academic progress and the social-emotional development of the individual.
- The adjustment of the learning disabled adolescent in his life-world is adversely affected by deficits in social skills, problematic interpersonal relationships, an inadequate self-concept, emotional problems, the use of defence mechanisms and an insufficient strive towards independence.

In the empirical investigation information was obtained about the learning disabled adolescent's interpersonal relationships, self-concept and emotionality. In the interpretation of the data variables were identified where the learning disabled adolescents showed poorer adjustment than the normal population. Differences between learning disabled adolescents with regard to age and sex were highlighted next. Finally, a factor analysis was carried out to determine whether a communality exists among the respective variables.

On the basis of the findings of the literature and the empirical study, guidelines for the rendering of aid were formulated. The research findings are especially important to teachers, parents and other educators involved with the learning disabled adolescent.

KEY WORDS

learning disabilities; adolescence; adjustment; life-world; interpersonal relationships; social-emotional development; self-concept; factor analysis; educational implications; guidelines for aid.

INHOUDSOPGAW

Bladsy

HOOFSTUK 1: ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN

PROGRAM VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDENDE ORIËTERING	1
1.1.1	Leergestremdheid behels meer as slegs akademiese probleme	1
1.1.2	Die leergestremde beleef 'n krisis gedurende adolessensie	2
1.2	PROBLEEMONTLEDING	3
1.2.1	Leergestremdheid behels meer as slegs akademiese probleme	3
1.2.2	Die leergestremde beleef 'n krisis gedurende adolessensie	7
1.2.3	Gevolgtrekking	9
1.3	PROBLEEMSTELLING	9
1.4	DOEL VAN DIE ONDERSOEK	10
1.5	BEGRIPSVERKLARING	10
1.5.1	Leergestremdheid	10
1.5.2	Adolessensie	12
1.5.2.1	Benadering	12
1.5.2.2	Kronologiese afbakening van adolessensie	13
1.5.3	Leefwêreld	14
1.6	METODE VAN ONDERSOEK	16
1.7	PROGRAM VAN DIE STUDIE	17

HOOFSTUK 2: DIE TYDPERK VAN ADOLESSENSIE

2.1	INLEIDING	19
2.2	AFBAKENING VAN ADOLESSENSIE	20
2.2.1	Afbakening in terme van kronologiese ouderdom	20
2.2.2	Afbakening in terme van ontwikkelingskenmerke	21
2.2.2.1	Wetlike siening van volwassenheid	22
2.2.2.2	Sosiale siening van volwassenheid	22
2.2.2.3	Psigologiese siening van volwassenheid	22
2.2.2.4	Sintese	23
2.3	ONTWIKKELING TYDENS ADOLESSENSIE	23
2.3.1	Lewenstake teenoor ontwikkelingstake	24

2.3.2 Die ontwikkelingstake van adolessensie	26
2.3.2.1 Aanvaarding van liggaamsbou en voorkoms	26
2.3.2.2 Stigting van nuwe en meer volwasse verhoudinge met die portuurgroep van beide geslagte	26
2.3.2.3 Vestiging van manlike of vroulike sosiale rol . . .	26
2.3.2.4 Ontwikkeling van emosionele onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes	26
2.3.2.5 Voorbereiding vir beroepslewe	27
2.3.2.6 Voorbereiding vir huweliks- en gesinslewe . . .	27
2.3.2.7 Ontwikkeling van sosiaal verantwoordelike gedrag	27
2.3.2.8 Verwerwing van 'n waarde- en etiese stelsel wat gedrag rig	27
2.3.3 Areas van ontwikkeling gedurende adolessensie	28
2.3.3.1 Liggaamlike en fisiologiese ontwikkeling	28
2.3.3.2 Kognitiewe ontwikkeling	29
2.3.3.3 Affektiewe ontwikkeling	34
2.3.3.4 Sosiale ontwikkeling	37
2.3.3.5 Morele ontwikkeling	50
2.3.3.6 Ontwikkeling van onafhanklikheid	55
2.4 SAMEVATTING	56

HOOFSTUK 3: LEERGESTREMDHEID AS FENOMEEN

3.1 INLEIDING	58
3.2 HISTORIESE VERLOOP VAN TERMINOLOGIE EN DEFINIËRING . .	58
3.2.1 Ontwikkeling van die begrip leergestremdheid in die VSA	59
3.2.2 Ontleding van resente definisies	63
3.2.2.1 <i>Public Law</i> 94-142	63
3.2.2.2 Die NJCLD-definisie	65
3.2.3 Ontwikkeling van terminologie en definiëring in Suid-Afrika	67
3.2.3.1 Minimale breindisfunksie	68
3.2.3.2 Spesifieke leergestremdheid	69
3.2.3.3 Leergestremdheid	70
3.3 ETIOLOGIE VAN LEERGESTREMDHEID	71
3.3.1 Neurogeniese faktore	71

3.3.1.1	Voorgeboortelik	71
3.3.1.2	Tydens geboorte	72
3.3.1.3	Nageboortelik	72
3.3.2	Metaboliese faktore	73
3.3.3	Oorerflikheidsfaktore	73
3.3.4	Sintese	73
3.4	MANIFESTASIES VAN LEERGESTREMDHEID	74
3.4.1	Die heterogene aard van leergestremdheid	74
3.4.2	Tekorte wat met leergestremdheid verband hou	75
3.4.2.1	Aandagtekorte	75
3.4.2.2	Motoriese tekorte	76
3.4.2.3	Perseptuele tekorte	77
3.4.2.4	Akademie se tekorte	79
3.4.2.5	Taaltekorte	80
3.4.2.6	Kognitiewe tekorte	81
3.4.2.7	Geheuetekorte	83
3.4.2.8	Sosiaal-emosionele probleme	84
3.4.3	Opsommende perspektief oor leergestremdheid as fenomeen	86
3.4.3.1	Die samehang van manifestasies	86
3.4.3.2	Die teenstrydigheidsbeginsel as gemeenskaplike faktor	87
3.4.3.3	Die rol van perseptueel-motoriese intervensie	87
3.4.3.4	Die ontwikkelingsfase van die individu	88
3.5	LEERGESTREMDHEID TYDENS ADOLESSENSIE	89
3.5.1	Kenmerke wat akademiese funksionering beïnvloed	89
3.5.1.1	Akademie se tekorte	89
3.5.1.2	Gebrekkige studievaardighede en leerstrategieë	90
3.5.1.3	Motiveringsprobleme	91
3.5.1.4	Aandagtekorte	91
3.5.2	Kenmerke wat sosiaal-emosionele wording beïnvloed	92
3.5.2.1	Sosiale vaardigheidstekorte	92
3.5.2.2	Swak selfkonsep	92
3.6	SAMEVATTING	92

HOOFSTUK 4: DIE LEEFWÊRELD VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT

4.1	INLEIDING	94
4.2	DIE SOSIALE AANPASSING VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT	94
4.2.1	Lae sosiale status	94
4.2.2	Faktore wat tot 'n lae sosiale status bydra	95
4.2.2.1	Voorkoms	95
4.2.2.2	Swak akademiese prestasie	96
4.2.2.3	Atletiese vermoëns	96
4.2.2.4	Sosiale vaardigheidstekorte	97
4.3	DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT SE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE	104
4.3.1	Verhouding met die portuurgroep	104
4.3.2	Verhouding met onderwysers	107
4.3.3	Verhouding met ouers	109
4.3.4	Gevolgtrekking	112
4.4	DIE SELFKONSEP VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT	113
4.4.1	Die selfkonsep as konstruk	113
4.4.1.1	Die selfkonsep hou verband met oortuigings omtrent die self	113
4.4.1.2	Die selfkonsep iniseer en bepaal gedrag	114
4.4.1.3	Die selfkonsep het 'n dinamiese aard	115
4.4.1.4	Gevolgtrekking	117
4.4.2	Selfkonsepvorming by die leergestremde adolessent	118
4.4.2.1	Die leergestremde adolessent openbaar 'n lae selfkonsep	118
4.4.2.2	Etiologie van 'n swak selfkonsep by die leergestremde adolessent	121
4.5	DIE EMOSIONALITEIT EN GEDRAG VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT	124
4.5.1	Implikasies van leergestremdheid ten opsigte van emosionaliteit	125
4.5.2	Implikasies van leergestremdheid ten opsigte van gedrag	127
4.5.2.1	Passiewe verdedigingsmeganismes	127
4.5.2.2	Aanvallende verdedigingsmeganismes	128

4.5.3 Implikasies van leergestremdheid vir die adolessent se strewe na onafhanklikheid	130
4.6 SAMEVATTING	131

HOOFSTUK 5: DIE BEPLANNING EN UITVOERING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING	133
5.2 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	134
5.2.1 Algemene doelstelling	134
5.2.2 Spesifieke doelstelling	134
5.3 HIPOTEESE	134
5.4 DIE STEEKPROEF	135
5.5 DIE MEETINSTRUMENTE	137
5.5.1 Rasionaal vir die keuse van die meetinstrumente . . .	137
5.5.2 Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Ver- houdingevraelys	138
5.5.2.1 Doel van die PHSF	138
5.5.2.2 Formaat van die vraelys	139
5.5.2.3 Beskrywing van die komponente	139
5.5.2.4 Betroubaarheid en geldigheid	143
5.5.3 Die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV)	144
5.5.3.1 Doel van die IVV	144
5.5.3.2 Formaat van die vraelys	144
5.5.3.3 Beskrywing van die komponente	144
5.5.3.4 Betroubaarheid en geldigheid	145
5.5.4 Die Adolessente-Selfkonsepskaal (ASKS)	145
5.5.4.1 Doel van die ASKS	145
5.5.4.2 Formaat van die vraelys	145
5.5.4.3 Beskrywing van die dimensies	146
5.5.4.4 Betroubaarheid en geldigheid	147
5.5.5 Emotions Profile Index (EPI)	148
5.5.5.1 Doel van die EPI	148
5.5.5.2 Formaat van die vraelys	148
5.5.5.3 Definiering van die persoonlikheidstrekke	148
5.5.5.4 Betroubaarheid en geldigheid	150
5.6 VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK	151

	Bladsy
5.6.1 Algemene werksywyse	151
5.6.2 Spesifieke werksywyse	151
5.6.2.1 Die skep van 'n gunstige klimaat	152
5.6.2.2 Die hantering van die leerlinge	152
5.6.3 Waarnemings tydens die afneem van die vraelyste	153
5.7 VERWERKING VAN DIE DATA	154
5.8 SAMEVATTING	155
 HOOFSTUK 6: RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK	
6.1 INLEIDING	156
6.2 TOETSING VAN HIPOTESE 1	157
6.2.1 Resultate ten opsigte van die vroeë adolessente	157
6.2.1.1 Eiewaarde	158
6.2.1.2 Selfbeheer	159
6.2.1.3 Gesondheid	159
6.2.1.4 Gesinsinvloede	160
6.2.1.5 Persoonlike vryheid	161
6.2.1.6 Sosiaaliteit (Groep)	161
6.2.1.7 Morele inslag	162
6.2.1.8 Formele verhoudinge	163
6.2.1.9 Toetsing van hipotese 1 vir vroeë adolessente (standerd vyf- ses- en sewe-leerlinge)	163
6.2.2 Resultate ten opsigte van middeladolessente	165
6.2.2.1 Selfkonsep	165
6.2.2.2 Selfbeheer	166
6.2.2.3 Senuweeagtigheid	167
6.2.2.4 Gesondheid	167
6.2.2.5 Gesinsinvloede	168
6.2.2.6 Persoonlike vryheid	169
6.2.2.7 Morele inslag	169
6.2.2.8 Formele verhoudinge	170
6.2.2.9 Depressie	171
6.2.2.10 Toetsing van hipotese 1 vir middeladolessente (standerd agt-, nege- en tien-leerlinge)	171
6.2.3 Gevolgtrekking met betrekking tot hipotese 1	173

	Bladsy
6.3 TOETSING VAN HIPOTESE 2	174
6.3.1 Verskille tussen leergestremde seuns en dogters . . .	174
6.3.2 Gevolgtrekking met betrekking tot hipotese 2	178
6.4 TOETSING VAN HIPOTESE 3	179
6.4.1 Verskille tussen leergestremde vroeë en middel- adolescente	179
6.4.2 Gevolgtrekking met betrekking tot hipotese 3	184
6.5 FAKTORONTLEDING	185
6.5.1 Identifisering van faktore	185
6.5.2 Interpretasie van faktore	189
6.5.2.1 Faktor 1	189
6.5.2.2 Faktor 2	190
6.5.2.3 Faktor 3	191
6.5.2.4 Faktor 4	192
6.5.2.5 Faktor 5	193
6.5.2.6 Faktor 6	194
6.6 SAMEVATTING	195

HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, EVALUERING, GEVOLGTREKKINGS EN RIGLYNE VIR HULPVERLENING

7.1 TER ORIËTERING	196
7.2 LITERATUURBEVINDINGE	197
7.3 BEVINDINGE UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	201
7.4 RIGLYNE VIR HULPVERLENING	205
7.4.1 Die huidige stand van hulpverlening in die RSA . . .	205
7.4.2 Riglyne vir hulpverlening aan die leergestremde adolessent	207
7.4.2.1 Intrapersoonlike verhoudinge	207
7.4.2.2 Interpersoonlike verhoudinge	210
7.4.2.3 Oordeelsvermoë	216
7.4.2.4 Dimensies van die self	219
7.4.2.5 Depressie	221
7.4.2.6 Samevattende perspektief oor hulpverlening aan die leergestremde adolessent	222
7.4.2.7 Sintese	226
7.5 SAMEVATTENDE EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK	227

	Bladsy
7.5.1 Die nomotetiese benadering	227
7.5.2 Die werkswyse vir die empiriese ondersoek	227
7.5.3 Beperkinge van die studie	228
7.6 VERDERE NAVORSING	228
7.7 SLOTOPMERKING	230
BIBLIOGRAFIE	231

LYS VAN TABELLE

	Bladsye
Tabel 3.1 Ontwikkeling van die begrip leergestremdheid in die VSA	60
Tabel 5.1 Verspreiding van leerlinge volgens ouderdom . .	136
Tabel 5.2 Verspreiding van leerlinge volgens standerd, geslag en taal	136
Tabel 5.3 Betroubaarheidsgegewens van die PHSF-Verhoudingevraelys	143
Tabel 5.4 Betroubaarheidsgegewens van die ASKS-vraelys .	147
Tabel 5.5 Betroubaarheidsgegewens van die EPI-vraelys . .	150
Tabel 6.1 Gemiddelde staneges laer as 5 (vroee adolessente)	158
Tabel 6.2 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Eiewaarde	158
Tabel 6.3 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Self-beheer	159
Tabel 6.4 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Gesondheid	160
Tabel 6.5 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Gesinsinvloede	160
Tabel 6.6 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Persoonlike vryheid	161
Tabel 6.7 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Sosialiteit (G)	162
Tabel 6.8 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Morele inslag	162
Tabel 6.9 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Formele verhoudinge	163
Tabel 6.10 Berekenende t-waardes vir leergestremde vroeë adolessente	164
Tabel 6.11 Gemiddelde staneges laer as 5 (middeladolessente)	165
Tabel 6.12 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Selfkonsep	166
Tabel 6.13 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Selfbeheer	166

	Bladysy
Tabel 6.14 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Senuweeagtigheid	167
Tabel 6.15 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Gesondheid	168
Tabel 6.16 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Gesinsinvloede	168
Tabel 6.17 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Persoonlike vryheid	169
Tabel 6.18 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Morele inslag	170
Tabel 6.19 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Formele verhoudinge	170
Tabel 6.20 Frekwensieverdeling van die veranderlike: Depressie	171
Tabel 6.21 Berekende t-waardes vir leergestremde middel- adolessente	172
Tabel 6.22 Berekende t-waardes vir leergestremde seuns en dogters	174
Tabel 6.23 Verskille tussen die gemiddeldes van leergestremde seuns en dogters	178
Tabel 6.24 Berekende t-waardes vir leergestremde vroeë en middeladolessente	180
Tabel 6.25 Geroteerde matriks met ses faktore	187
Tabel 6.26 Veranderlikes met beduidende ladings op faktor 1	189
Tabel 6.27 Veranderlikes met beduidende ladings op faktor 2	190
Tabel 6.28 Veranderlikes met beduidende ladings op faktor 3	192
Tabel 6.29 Veranderlikes met beduidende ladings op faktor 4	193
Tabel 6.30 Veranderlikes met beduidende ladings op faktor 5	194

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1 Verloop van morele ontwikkeling	52
--	----

HOOFSTUK 1

ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PROGRAM VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Die oorsprong van hierdie studie kan na die praktyk herlei word. In die loop van die navorser se bemoeienis met leergestremde leerlinge in buitengewone onderwys, is sekere waarnemings gemaak en het bepaalde vraagstukke na vore getree wat verdere ondersoek vereis het. Hierdie waarnemings en die vrae wat daaruit ontstaan het, word vervolgens beskryf.

1.1.1 Leergestremdheid behels meer as slegs akademiese probleme

Met die aanvanklike kennisname van leergestremdheid is 'n mens eerstens bewus van die akademiese implikasies wat daarmee gepaard gaan, naamlik probleme ten opsigte van lees, skryf, spelling en wiskunde. Opvallend is ook geheue- en konsentrasieprobleme. Benewens die akademiese manifestasies is dit opmerklik dat leergestremde leerlinge dikwels sosiale, emosionele en gedragsprobleme openbaar. Hieronder tel gebrekkige selfvertroue en waaghouding, 'n hoë angsvlak, vertroebelde interpersoonlike verhoudinge, aggressiewe gedragspatrone, of onttrekking en neerslagtigheid. Hierdie kenmerke kan moontlik beskou word as uitvloeisels van die ervaring van frustrasie en mislukking waarmee die leergestremde leerling in die loop van sy skoolloopbaan gekonfronteer word.

Toelating tot 'n skool vir leergestremde leerlinge is meestal vir die leerling en sy ouers 'n uitkoms wat groot verligting en hoop bied. Dit is dan ook nie ongewoon om na 'n kort tydperk terugvoer van ouers te ontvang wat getuig van 'n beduidende verbetering ten opsigte van die leerling se emosionele gesteldheid nie. Skoolbywoning en die eise wat daarmee gepaard gaan, word gewoonlik op 'n meer positiewe wyse deur die leerling beleef.

Die omstandighede wat in die voorafgaande gedeelte geskets is, kan die indruk laat dat daar 'n oorsaak-gevolg verwantskap tussen akademiese probleme enersyds, en sosiale, emosionele en gedragsprobleme andersyds, bestaan: dat laasgenoemde bloot die neweprodukte van leermoeilikhede is. Dit sou dan beteken dat indien omstandighede geskep word waarbinne die leerling op akademiese gebied kan presteer en homself as toereikend ervaar, die sekondêre probleme grootliks moet verdwyn. Hierdie aanname word egter nie deur die praktyk ondersteun nie. Hoewel daar geen twyfel bestaan dat die ondersteunende omgewing wat buitengewone onderwys bied, definitiewe terapeutiese waarde ten opsigte van beide akademiese vordering en emosionele welsyn het nie, is die ervaring van die navorser dat die meerderheid leergestremde leerlinge steeds probleme op emosionele en sosiale gebied ervaar, en ook sekere gedragsprobleme openbaar ten spyte van verbetering in skoolprestasie.

Dit blyk dus dat leergestremdheid meer behels as slegs akademiese probleme. Dit wil verder voorkom dat die sosiale, emosionele en gedragsprobleme wat deur leergestremde leerlinge geopenbaar word, nie noodwendig as blote sekondêre uitvloeisels van akademiese probleme beskou kan word nie.

1.1.2 Die leergestremde beleef 'n krisis gedurende adolessensie

Die sosiale, emosionele en gedragsprobleme van die leergestremde leerling is veral tydens adolessensie opvallend. Dit kom voor asof die leergestremde gedurende hierdie tydperk 'n krisis beleef deurdat probleme in bogenoemde drie areas in intensiteit toeneem. Hieronder tel negatiewe selfbeoordeling, vyandigheid, ongehoorsaamheid, opstandigheid, aggressie, neerslagtigheid, en so meer. Die leergestremde adolessent toon ook onsekerheid oor sy eie identiteit en toekomsverwagtinge.

Daar moet in ag geneem word dat nie-leergestremde leerlinge soortgelyke probleme gedurende adolessensie ervaar. Die leergestremde adolessent openbaar egter sekere kenmerke in die wyse waarop hy situasies hanteer, wat die vraag laat ontstaan of hy oor die nodige probleemoplossing-

strategieë beskik om die eise wat adolessensie aan hom stel, die hoof te bied. Die volgende kenmerke is opvallend:

- Onvolwassenheid, byvoorbeeld 'n sestienjarige wat soos 'n twaalfjarige optree.
- Onwilligheid om eie verantwoordelikheid vir foute of probleme te aanvaar. Ander persone of eksterne omstandighede word gewoonlik geblameer.
- Ontoereikende beplannings- en probleemoplossingstrategieë. Dikwels afhanklik van volwassene se leiding en hulp.
- Unrealistiese beoordeling van eie vermoëns. Laasgenoemde word óf onderskat óf oorskat. Die omvang en erns van leerprobleme word dikwels gering geskat of ontken.
- Onvermoë om konflik te hanteer. Dit word dikwels op aggressiewe wyse besleg, terwyl sommige verkies om dit te ontduik deur middel van onttrekking.

1.2 PROBLEEMONTLEDING

'n Voorlopige literatuurstudie is onderneem om te bepaal of die navorser se waarnemings realisties is, en om groter duidelikheid oor die probleme genoem in 1.1.1 en 1.1.2 te kry.

1.2.1 Leergestremdheid behels meer as slegs akademiese probleme

Uit die Amerikaanse literatuur blyk dit dat die fenomeen van leergestremdheid lank reeds bekend en ondersoek is. Vroeë baanbrekerswerk is gedoen deur Strauss en Lehtinen (1947), Osgood (1953), Myklebust (1955) en Kephart (1955). Dit is egter veral gedurende die sestiger- en sewentigerjare dat die problematiek van leergestremdheid op onderwysvlak aandag ontvang het. Onderwysers is opgelei ten opsigte van remediërende tegnieke, spesiale klasse vir leergestremde leerlinge het tot stand gekom

en onderrigprogramme is opgestel. Een van die eerste pogings om 'n geskikte onderrigprogram aan te bied, is in 1961 deur William Cruickshank en sy medewerkers van stapel gestuur (Lerner 1981:37).

'n Verdere stap was die stigting van verskeie organisasies in die VSA om die belange van leergestremde leerlinge te bevorder. 'n Voorbeeld hiervan is die "Association for Children and Youth with Learning Disabilities", wat in 1963 gestig is (Kirk & Kirk 1983:20). Die saak van die leergestremde is ook op wetgewende vlak aangespreek, met die aanvaarding van die "Children with Specific Learning Disabilities Act", oftewel *Public Law 91-230*, in 1969. In 1979 het die "Education of All Handicapped Children Act", bekend as *Public Law 94-142*, in werking getree. Leergestremdheid is hierby ingesluit as 'n vorm van gestremdheid wat spesiale onderrig noodsaak (Gerber 1981:8-9).

In Suid-Afrika het leergestremdheid gedurende die sestigerjare onder die aandag van medici en opvoedkundiges gekom. Verskeie artikels het in mediese en opvoedkundige tydskrifte verskyn. In 1968 stel die regering 'n komitee van ondersoek na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie aan. Die bevindinge van hierdie komitee, bekend as die Murray-verslag, is in 1969 gepubliseer. Die verskyning van die Murray-verslag het nie net groot belangstelling in leergestremdheid laat posvat nie, maar het ook tot die volgende gelei:

- Kursusse in remediërende onderrig is by verskeie universiteite ingestel.
- Bykomende skoolklinieke is in al die provinsies geopen en 'n groter aantal remediërende onderwyseresse is by onderwysdepartemente aangestel.
- Skole vir serebraalgestremdes en epileptici het gaandeweg meer leergestremde leerlinge toegelaat.
- Private skole wat voorsiening maak vir leergestremdes het groot opgang gemaak (Roth 1980:4).

Dit is duidelik dat die aanvanklike hulpverlening aan leergestremde leerlinge uitsluitlik toegespits was op die remediëring van leerprobleme. In hierdie verband wys Strother (1971:3) en Weber (1974:10) daarop dat vroeë diagnose en behandeling van leerprobleme die belangrikste prioriteit vir navorsers en opvoedkundiges was. Die fokus was gevolglik veral op die laerskoolkind (Poremba 1975:123). Goodman en Mann (1976:54) verwys na die aanvanklike ingesteldheid van professionele persone om leergestremdheid op 'n jong ouderdom te "genees". In die hantering van die problematiek van leergestremdheid is die basiese vaardighede, naamlik lees, skryf en wiskunde, primêr aangespreek.

Gedurende veral die laat sewentiger- en vroeë tagtigerjare het navorsers begin om hierdie uitgangspunt te bevraagteken. Gordon (1971:129) is een van die eerste navorsers wat daarop wys dat die emosionele en sosiale ontwikkeling van die leergestremde groter aandag moet geniet. Volgens hom is 'n goeie selfkonsep en die vermoë om sosiaal aan te pas van groter belang as akademiese vaardighede. Irwin en Frank (1977:435) kritiseer die feit dat die oorgrote meerderheid navorsing aangewend word vir die diagnosering en remediëring van leerprobleme, terwyl die sosiale aspekte van leergestremdheid verwaarloos word. Ook Chervin (1986:332) wys op die beklemtoning van akademiese vaardighede en stel die vraag of daar by die leergestremde nie meer aandag aan die onderrig van sosiale vaardighede gegee moet word nie.

Vir Cordoni (1987:4) is die problematiek van sosiale vaardighede by die leergestremde leerling 'n bron van groot bekommernis, aangesien sy hierdie vaardighede as 'n belangrike aspek dwarsdeur 'n persoon se lewe beskou: "These skills affect how easily we handle relationships, jobs, marriages, and parenting - in short, those areas that are most important to all of us" (Cordoni 1987:4).

Uit die literatuur blyk dus dat die sosiale status en/of sosiale vaardighede van die leergestremde adolessent een van die eerste nie-akademiese¹⁾ aspekte is wat deur navorsers as 'n probleemarea geïdentifiseer is.

1) Die term "nie-akademiese" verwys hier na aspekte wat met die gedrag, sosialiteit en/of emosionaliteit van die leergestremde adolessent verband hou.

Die emosionele en gedragsprobleme wat die leergestremde leerling openbaar, het ook algaande sterker op die voorgrond getree. Lerner (1981:393) verwys byvoorbeeld na onsekerheids- en ontoereikendheidsgevoelens wat dikwels deur leergestremde leerlinge ervaar word, en wat uiteindelik selfkonsepprobleme tot gevolg het. Wat gedragsprobleme betref, is ontoepaslike gedrag in die klaskamer (Bender 1987:282); opstandigheid (Blalock 1981:92), vyandigheid en aggressie (McWhirter 1977:98) onder meer geïdentifiseer.

Bender (1987:280) verwys na die ingesteldheid van navorsers om emosionele en gedragsprobleme by leergestremde leerlinge as sekondêre uitvloeisels van leertekorte te beskou. Hy huldig egter 'n ander standpunt: "However, with increased research, we may find that disabilities among adolescents represent joint handicaps, both cognitive and behavioral."

Cohen (1986:287) se stelling sluit by Bender se sienswyse aan:

Parents and educators have long known that the psychological and social difficulties that characterize learning disabled children and adolescents are often as problematic as the disability itself. In fact, this is commonly the case in late childhood and adolescence.

Ten spyte van die aanvanklike benadering dat vroeë remediëring latere leerprobleme voorkom, is Mercer (1987:382) en Blalock (1981:35) se ervaring dat die probleme voortspruitend uit leergestremdheid nie verdwyn sodra die kind ouer word of die skool verlaat nie. Volgens Blalock (1981:35) word die oortuiging dat die probleme van die leergestremde leerling hoofsaaklik akademies van aard is, en dat dit verminder sodra hy in 'n geskikte werksituasie geplaas word, toenemend verkeerd bewys.

Smith (1988:4) en Trapani (1990:ix) bevestig bogenoemde mening van Mercer en Blalock en meld dat hierdie feit eers onlangs erkenning begin geniet het. Benewens die aanleer van sosiale vaardighede wat deur verskeie navorsers as belangrik geag word, word die voorbereiding van die leergestremde vir volwassenheid beklemtoon. Die leergestremde adolessent

moet veral voorberei word om die oorgang van hoërskool na 'n beroep te maak, en om 'n rol in die samelewing te vervul.

1.2.2 Die leergestremde beleef 'n krisis gedurende adolessensie

Sekere navorsers (Alley & Deshler 1979:112; Silverman & Zigmond 1983:478) handhaaf die beskouing dat persoonlikheids- en gedragsverskille tussen leergestremde en nie-leergestremde leerlinge veral gedurende adolessensie voorkom. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat sekondêre persoonlikheids- en gedragsprobleme by die leergestremde adolessent tydens hierdie tydperk na vore tree, aangesien hy oor 'n langer tydperk blootgestel is aan mislukking op skool.

Bender (1987:280) wys egter daarop dat navorsing oor die persoonlikheids- en gedragsprobleme van die leergestremde adolessent onvoldoende is om tot 'n gevolgtrekking te kom. Skrywers soos Miller (1984:621), McConaughy (1986:202) en Epstein en Cullinan (1991:164) dui aan dat navorsing rakende die sosiale, emosionele en gedragsprobleme van die leergestremde adolessent beperk is. Die leemte in die bestaande navorsing word hoofsaaklik toegeskryf aan die klem wat voorheen op akademiese tekorte en die remediëring van die jonger kind se leerprobleme geplaas is (vergelyk 1.2.1).

Daar is 'n groeiende oortuiging dat die besondere problematiek van die leergestremde adolessent aangespreek moet word. Mann et al (1978:ix) beskou die leergestremde adolessent as 'n komplekse uitdaging aan opvoeders. Hy verduidelik dit soos volg: "... the l.d.¹⁾ teenager and the l.d. elementary school student are separated by more than age. Expanded social, personal and academic experience makes the older student a much more difficult subject for intervention than is the younger student ..."

Stevens en Shenker (1991:61) beklemtoon dat die sosiaal-emosionele probleme wat deur die leergestremde adolessent ervaar word, duideliker

1) l.d. word as afkorting vir die term "learning disabled" gebruik.

aangespreek moet word. Hulle stel die volgende standpunt: "It appears that increased academic competence is a necessary but insufficient component of adequate intervention for the learning disabled adolescent" (Stevens & Shenker 1991:61, eie beklemtoning).

Ness en Price (1990:16) verwys na die verwantskap tussen leergestremdheid en sosiaal-emosionele probleme. Volgens hulle word hierdie komplekse verwantskap veral problematies tydens adolessensie, aangesien dit dan duidelik word dat leergestremdheid wel 'n langdurige invloed op die sosiaal-emosionele ontwikkeling van die individu uitoefen, wat die kwaliteit van sy interpersoonlike verhoudinge as volwassene kan belemmer. In hierdie verband word verwys na die uitspraak van die "National Joint Committee on Learning Disabilities" in die VSA, waarin die volgende aanbeveel word: "... that service providers, especially mental health counselors, should be prepared to face the long-term ramifications of a learning disability, which has been frequently misunderstood in the past" (Ness & Price 1990:17).

Daar is reeds aangetoon dat sosiale vaardigheidstekorte as een van die eerste nie-akademiese probleemareas by leergestremde leerlinge geïdentifiseer is (vergelyk 1.2.1). Trapani (1990:40) wys daarop dat hierdie tekorte veral tydens adolessensie opvallend is, aangesien leergestremde adolessente volgens die Amerikaanse skoolstelsel die grootste gedeelte van die skooldag in hoofstroomklasse deurbring. Die verwagting dat die leergestremde adolessent se sosiale gedrag en sosiale aanvaarding sal verbeter namate hy in 'n omgewing geplaas word waar hy meer sosiale kontak met sy nie-leergestremde portuurgroep het, is nie aan voldoen nie. Trapani (1990:40) kom tot die volgende slotsom: "Simply exposing persons with disabilities to normal role models does not increase social interaction or acceptance between the groups."

Bender (1987:280) beklemtoon ook die noodsaaklikheid van meer uitgebreide navorsing. Hy beskou die identifisering van persoonlikheids- en gedragsfaktore by die leergestremde adolessent as 'n hulpmiddel om groter duidelikheid te verkry oor die leerling se prognose tydens en ná voltooiing van sy skoolloopbaan, aangesien skoolpunte nie 'n betroubare voorspeller van potensieële vroeë skoolverlaters (die sogenaamde "dropouts") is nie.

'n Verdere rede waarom meer navorsing benodig word, word so deur Bender (1987:280) verwoord:

Researchers must ... address these deficits in personality and behavioral areas in order to identify potential treatments for adolescents with learning disabilities.

1.2.3 Gevolgtrekking

Die voorlopige literatuurstudie het die volgende aspekte uitgewys:

- Hoewel die klem voorheen hoofsaaklik op die akademiese aspekte van leergestremdheid en die remediëring van leerprobleme by die jong kind geplaas is, is daar 'n groeiende bewuswording onder navorsers dat die probleme van die adolessent aangespreek moet word.
- Toenemende erkenning word gegee aan die bestaan van sosiale, emosionele en gedragsprobleme, asook sekere persoonlikheidskenmerke, en die implikasies wat dit vir die aanpassing van die leergestremde adolessent in die samelewing inhou.
- Die noodsaaklikheid om die leergestremde adolessent voor te berei vir volwassenheid en suksesvolle aanpassing in die samelewing word toenemend beseef.
- Leemtes in die bestaande navorsing is blootgelê. Daar is naamlik 'n behoefte aan meer en duideliker navorsing, veral rakende die besondere problematiek van leergestremdheid tydens adolessensie.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Uit die voorafgaande uiteensetting word dit duidelik dat leergestremdheid 'n komplekse en verweefde aard openbaar wat die persoon in sy totaliteit raak. Ten einde 'n geheelperspektief op die problematiek van leergestremdheid te bekom, is dit raadsaam om die leefwêreld van die leergestremde adolessent te ondersoek. Wanneer die gegewens wat verkry word

dan verder teenoor die norm van 'n nie-leergestremde populasie gemeet word, kan bepaalde probleemareas geïdentifiseer word. Die hoofprobleem wat derhalwe in hierdie studie aangespreek word, kan soos volg geformuleer word:

Hoe vergelyk die leergestremde adolessent se aanpassing in die leefwêreld met dié van die nie-leergestremde adolessent?

Uit bogenoemde probleemstelling tree 'n verdere twee vrae na vore, naamlik:

- Wat is die aard van die leergestremde adolessent se sosiale, emosionele en gedragsprobleme?
- Watter implikasies hou hierdie probleme vir sy aanpassing in die leefwêreld in?

1.4 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Hierdie studie het ten doel om insig in die leefwêreld van die leergestremde adolessent te verkry. In hierdie verband word aangesluit by Van den Berg (1955:32) se siening dat "... who wants to become acquainted with man should listen to the language spoken by the things in his existence. Who wants to describe man should make an analysis of the 'landscape' within which he demonstrates, explains and reveals himself."

Deur die leefwêreld van die leergestremde adolessent te betree, kan die implikasies wat leergestremdheid vir sy aanpassing en volwassewording inhou, uitgelig word en bepaalde probleemareas blootgelê word.

1.5 BEGRIPSVERKLARING

1.5.1 Leergestremdheid

Die term leergestremdheid verwys na leerlinge wat leerprobleme ondervind ten spyte daarvan dat geen opvallende fisiese, sensoriese, intellektuele

of emosionele gebreke teenwoordig is nie. Faktore soos blindheid, doofheid en verstandelike gestremdheid word dus uitgesluit.

Die fenomeen van leergestremdheid word met die wanfunksionering van die sentrale senuweestelsel in verband gebring. Vanweë hierdie versteurde funksie openbaar die leergestremde leerling tekorte ten opsigte van onder meer sensories-motoriese integrasie, perseptuele ontwikkeling, taal, konseptualisering en aandagbepaling (Derbyshire 1988:4). Dié tekorte het verder spesifieke probleme met betrekking tot die bemeestering van die basiese leervaardighede, waaronder lees, skryf, spel en reken, tot gevolg. Meer aandag sal in hoofstuk 3 aan die uiteensetting van die term leergestremdheid gewy word.

In Suid-Afrika word leergestremde leerlinge in drie groepe verdeel, naamlik:

- Groep A: Lig gestremd. Leerlinge kan in gewone skoolklasse aanbly, maar moet addisionele remediërende hulp ontvang.
- Groep B: Matig gestremd. Leerlinge moet vir tydperke van 3, 6, 12 maande of selfs langer voltydse remediërende hulp ontvang, byvoorbeeld in 'n hulpklas, waarna die moontlikheid bestaan dat na die gewone klas teruggekeer kan word.
- Groep C: Ernstig gestremd. Leerlinge wat gewoonlik vir die res van hulle skoolloopbaan aangewese is op gespesialiseerde hulpverlening soos voorsien deur buitengewone onderwys (Suid-Afrika 1969:32).

Wanneer 'n leerling in Groep C geklassifiseer word en na buitengewone onderwys verwys word, geld verskeie kriteria vir toelating tot 'n skool vir leergestremdes. Aangesien hierdie studie op die Groep C-leerling fokus, word die kriteria vervolgens uiteengesit:

- Die leerling moet 'n onrusbarende agterstand ten opsigte van een of meer tekorte ten opsigte van taal, lees, skryf, spel en reken openbaar.

- Die agterstand moet aan 'n ernstige spesifieke leergestremdheid toegeskryf kan word.
- Die moontlikheid van leerprobleme wat die gevolg van meer eksterne faktore is, moet uitgeskakel wees.
- Die leerling moet verkieslik nie ouer as twaalf jaar wees nie.
- Die leerling moet verkieslik reeds ortodidaktiese hulpverlening ontvang het.
- Die leerling moet 'n gemiddelde of hoër verstandspotensiaal op 'n individuele skaal vertoon.
- Die aanwesigheid van een of meer of 'n kombinasie van die volgende simptome sal 'n finale beslissing vergemaklik:
 - Kenmerkende gedragsafwykings soos hiperaktiwiteit, aandagafleibaarheid, emosionele labiliteit, impulsiwiteit, aggressie, woede-uitbarstings, swak sosialisering, swak selfbeeld, gebrek aan selfvertroue en geheuestoornisse.
 - Probleme met koördinasie, lateraliteit en dominansie.
 - Visuele en auditiewe perseptuele tekortkominge met gevolglike lees-, spraak- en taalgestremdhede.
 - EEG-abnormaliteite (Nasionale Opvoeding 1981:27).

1.5.2 Adollessensie

1.5.2.1 Benadering

In die meer onlangse literatuur oor adollessensie word die klem geplaas op 'n benadering waar adollessensie as 'n geïntegreerde deel van die totale lewensverloop van die mens beskou word. Hierdie benadering word

so deur Lerner en Spanier (1980:xix) gedefinieer: "... to present adolescence not as an isolated period of life, but rather as one important part of a continuous life cycle which is very much related to the other parts." Die implikasie hiervan is dat gebeure tydens die kinderjare 'n invloed uitoefen op die adolessente jare, terwyl adolessensie op sy beurt bydra tot die vorming van die volwasse jare.

Binne die konteks van adolessensie as 'n tydperk van oorgang, is dit ook 'n tydperk wat gekenmerk word deur veranderinge op fisiese, psigiese en intellektuele gebiede. Ook in hierdie verband word daarteen gewaak om 'n enkele aspek uit te sonder of in isolasie te beskou. Vrey (1979:175) se term "totaliteitswording" sluit goed by hierdie idee aan. Mussen et al (1990:568) wys verder daarop dat benewens die veranderinge wat by die adolessent self plaasvind, daar ook veranderinge intree ten opsigte van eise wat aan hom gestel word deur ouers, onderwysers, die portuurgroep en die gemeenskap.

Samevattend kan adolessensie gedefinieer word as "that period within the life span when most of the person's processes are in a state of transition from what typically is considered childhood to what typically is considered adulthood" (Lerner & Spanier 1980:23).

1.5.2.2 Kronologiese afbakening van adolessensie

Wat die kronologiese afbakening van adolessensie betref, is daar nie volkome eenstemmigheid onder skrywers nie en blyk die indeling arbitrêr van aard te wees. In ooreenstemming met die standpunt van Lerner en Spanier (1980:41) is die uitgangspunt van die navorser dat 'n kronologiese indeling egter waardevol is om:

- die grootte van die populasie af te baken vir ondersoekdoeleindes, en
- om die omvang van 'n probleem wat binne 'n bepaalde groep van die adolessente populasie voorkom, te bepaal.

Vir die doeleindes van hierdie studie word volstaan met Vrey (1979:175) se siening dat adolessensie ongeveer van twaalf tot twee-en-twintig jaar strek. Hierdie afbakening word onderverdeel in drie tydperke, naamlik:

- Vroeë adolessensie: 12 tot 15 jaar
- Middeladolessensie: 15 tot 18 jaar
- Laatadolessensie: 18 tot 22 jaar

Bogenoemde drie tydperke kan ook met die verloop van die adolessent se skoolloopbaan in verband gebring word. Vroeë adolessensie hoort binne die junior sekondêre skoolfase, middeladolessensie binne die senior sekondêre skoolfase, en laatadolessensie binne die vroeë kollege- of universiteitsjare.

1.5.3 Leefwêreld

Volgens Jacobs (1981:100) word in die fenomenologiese literatuur aangedui dat Husserl die eerste oor die begrip "leefwêreld" geskryf het. Hiervolgens verwys die leefwêreld "... to the world as experienced, or perceived, subjectively, by an individual person" (Misiak & Sexton 1973:34).

Van Vuuren (1976:52) definieer die leefwêreld as "'n betekeniswêreld waarin die mens in kommunikasie met homself, sy medemens, die dinge en God verkeer. Die kind wil tot kennis van die wêreld kom, want so stig hy sy leefwêreld en verower hy 'n staanplek vir hom in die wêreld."

In aansluiting hierby beklemtoon Sonnekus (1975:21) dat die kind in sy intensionele uitgaan tot, en deelname aan die syndes in sy leefwêreld, hierdie synde belewe as syndes-vir-my. Dit beteken dat geïntensionaliseerde deelname aan die leefwêreld omstelling van leefwêreld tot 'n wêreld-vir-my tot gevolg het. Hierdie proses het singewing (betekenisgewing) ten grondslag.

Vrey (1979:16) onderskei tussen werklikheid, wêreld en leefwêreld:

- **Werklikheid** omsluit alles wat in die heelal bestaan, dit wil sê die kosmos wat deur God geskape is.
- **Wêreld** verwys na die deel van die werklikheid waaraan mense in die loop van tyd weens hulle betrokkenheid daarby betekenis gegee het.
- **Leefwêreld** is die Gestalt van die individu se betekenisvolle relasies. Dit behels al die mense, objekte, idees, stelsels, kragte, houdinge, die self, en so meer waaraan die persoon betekenis gegee het.

Die leefwêreld sluit alles, ook die geografiese wêreld waarby die persoon betrokke is en wat hy verstaan en beleef in. Vrey (1979:15) beklemtoon dat dit die persoon in totaliteit is wat betekenis gee. Hiervolgens is betekenisgewing nie slegs kognitief nie, maar ook affektief en konatief. Dit sluit ook vorige ervarings en toekomsverwagtinge in.

Bogenoemde gedagtegang impliseer dat die persoon relasies vorm met mense, objekte, idees, homself. Relasies word gekenmerk deur onderlinge afhanklikheid en wedersydse beïnvloeding, wat tot gevolg het dat die relasies wat 'n persoon vorm, 'n dinamiese aard het. Die leefwêreld is dus nooit staties nie (Vrey 1979:15).

Samevattend kan die volgende aspekte as kenmerke van die leefwêreld aangetoon word:

- Elke persoon stig sy eie leefwêreld wat uniek en individueel is.
- Dit is 'n wêreld van verhoudinge, en het dus 'n kommunikatiewe aard.
- Die leefwêreld word gestig om tot kennis van die wêreld te kom, derhalwe vorm betekenisgewing die grondslag.
- Deelname aan die leefwêreld is aktief en geïntensionaliseerd, dit wil sê die persoon is ten volle betrokke.

- In die uitgaan tot die syndes in die leefwêreld, vind belewings plaas wat die persoonlike en subjektiewe aard van die leefwêreld beklemtoon.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing word aangesluit by Vrey (1979:15) se definisie van die leefwêreld as die "Gestalt van betekenisvolle relasies wat die individu konstitueer." Van belang is dat dit die persoon in totaliteit is wat sy eie leefwêreld stig.

1.6 METODE VAN ONDERSOEK

In 'n poging om antwoorde te verskaf op die probleemstelling soos geformuleer in 1.3, word hierdie studie in twee afdelings verdeel, naamlik 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

Die waarde en oogmerke van 'n literatuurstudie word so deur Tuckman (1978:39) beskryf:

- 'n Literatuurstudie gee insig betreffende veranderlikes wat in 'n bepaalde studieveld as belangrik of onbelangrik uitgewys word.
- Dit verskaf inligting oor reeds afgehandelde werk wat op sinvolle wyse uitgebou of toegepas kan word.
- 'n Vergelyking en samevatting van voltooide werk bied moontlikhede om gevolgtrekkings te maak, sowel as om oorvleuelings en leemtes te identifiseer wat rigtinggewend kan wees vir verdere navorsing.
- 'n Literatuurstudie help die navorser om die verskynsel wat bestudeer word, te verstaan en aan sy lesers te verduidelik.

Deur die empiriese ondersoek word gepoog om die literatuurbevindinge te steun of tot nuwe bevindinge te kom. In hierdie studie gaan dit om die inwin van gegewens oor die leefwêreld van die leergestremde adolescent. Aangesien die finale doelwit van die studie is om probleemareas bloot te lê en riglyne vir hulpverlening daar te stel, is dit wenslik om gegewens

van 'n groot groep leergestremde adolessente te bekom. Op hierdie wyse kan tendense wat verteenwoordigend is van die probleme wat in die algemeen deur leergestremde adolessente ervaar word, bepaal word. 'n Nomotetiese benadering sal derhalwe in die empiriese ondersoek gevolg word. Volgens Mulder et al (1986:33) word hierdie benadering gekenmerk deur die toespitsing op wetmatighede en dit wat in die algemeen geldig en toepasbaar is ten opsigte van ontwikkeling en leer. Aangesien nomotetiese metodes inligting oor 'n groot groep leerlinge verkry, word die gegewens deur middel van statistiese tegnieke verwerk sodat dit geïnterpreteer kan word.

1.7 PROGRAM VAN DIE STUDIE

Waar daar in die voorafgaande afdelings 'n algemene oriëntering met betrekking tot die navorsingsprobleem gegee is, die doelstellings van die navorsing uitgelig is en kernbegrippe omskryf is, is die verdere beplanning vir die studie soos volg:

Hoofstuk 2 bied 'n literatuuroorsig oor die tydperk van adolessensie. Die ontwikkelingstake van adolessensie, die adolessent se fisiese, kognitiewe, sosiale, affektiewe en morele ontwikkeling, asook sy strewens na onafhanklikheid, word bespreek.

In hoofstuk 3 word aandag gegee aan leergestremdheid as fenomeen. Aspekte soos definisies, oorsake en manifestasies van leergestremdheid word behandel. Daar word ook spesifiek verwys na die manifestasies van leergestremdheid tydens adolessensie.

Hoofstuk 4 word gewy aan die implikasies wat leergestremdheid vir die aanpassing van die leergestremde adolessent in sy lewêreld inhou. Aspekte wat besondere aandag geniet, behels die interpersoonlike verhoudinge, selfkonsepvorming, emosionaliteit en gedrag van die leergestremde adolessent.

Hoofstuk 5 handel oor die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek.

Hoofstuk 6 bevat die statistiese verwerking en interpretasie van die empiriese gegewens.

Hoofstuk 7 behels 'n samevatting van die belangrikste bevindinge en gevolgtrekkings, waarna riglyne ten opsigte van hulpverlening aangedui word.

HOOFSTUK 2

DIE TYDPERK VAN ADOLESSENSIE

2.1 INLEIDING

AdolesSENSIE word algemeen beskou as 'n periode van groei van kindwees na volwassenheid, soos ook aangedui word in die betekenis van die Latynse werkwoord "adolescere", wat "groei" of "groei tot volwassenheid" beteken (Hurlock 1975:173; Vrey 1979:175; Thom 1985:339; Mussen et al 1990:569; Rice 1992:69).

In die literatuur word 'n wye verskeidenheid definisies van adolesSENSIE aangetref wat 'n weerspieëling is van verskillende benaderings en sienswyses. Enkele hiervan word vervolgens weergegee:

Adolescence is the bridge between childhood and adulthood. It is a time of rapid development: of growing to sexual maturity, discovering one's real self, defining personal values, and finding one's vocational and social directions. It is also a time of testing: of pushing against one's capabilities and the limitations as posed by adults

(Ambron 1975:393).

Rogers (1977:7) definieer adolesSENSIE as "a process rather than a period, a process of achieving the attitudes and beliefs needed for effective participation in society."

Erikson (1963:261) verwys na die aanpassings wat op fisiese, fisiologiese, psigologiese en sosiale gebiede gemaak moet word, en beskryf adolesSENSIE as "... a time when all sameness and continuities relied on earlier are more or less questioned again."

Mussen et al (1990:568) lig ook die verandering en ontwikkeling uit wat tydens adolesSENSIE plaasvind, en wys op die tweeledige aard daarvan: "Adolescence ... is above all a period of change - not only physical,

sexual, psychological, and cognitive changes in the adolescent, but also changes in the social demands made by parents, peers, teachers, and society itself."

Vanuit 'n sosiologiese perspektief beskryf Landis (1945:23) adolessensie as "that period in life when the individual is in the process of transfer from the dependent, irresponsible age of childhood to the self-reliant, responsible age of adulthood."

In sy omvattende definisie beskryf Ausubel (1954:73) adolessensie as 'n spesifieke tydperk in die persoonlikheidsontwikkeling van 'n individu "... which not only includes the physical phenomena of pubescence, but also all of the behavioral, emotional, social and personality changes occurring during this developmental period."

Uit bogenoemde definisies blyk duidelik dat adolessensie gekenmerk word deur groei, ontwikkeling, verandering en 'n strewe na onafhanklikheid. Hierdie ontwikkeling vind plaas op fisiese, kognitiewe, psigiese, sosiale en persoonlikheidsvlak, en betrek ook die waardes en houdinge van die individu. Die term totaliteitswording wat deur Vrey (1979:175) gebruik word, bied 'n raak beskrywing vir die tydperk van adolessensie.

2.2 AFBAKENING VAN ADOLESSENSIE

2.2.1 Afbakening in terme van kronologiese ouderdom

Vrey (1979:175) wys daarop dat daar nie volkome ooreenstemming tussen gesaghebbendes bestaan oor die kronologiese indeling van kinder- en adolessente periodes nie, vanweë individuele verskille by kinders, verskille in benaderingswyses en verskille in kriteria wat vir indeling aangewend word. Met inagneming van kultuurinvloede, strek adolessensie volgens hom vanaf ongeveer 12 tot 22 jaar. Hierdie tydperk word verder verdeel in vroeë adolessensie (12 tot 15 jaar), middeladolessensie (15 tot 18 jaar) en laatadolessensie (18 tot 22 jaar). Die laatadolescent staan ook as die jeugdige bekend.

Thom (1985:339) se indeling stem ooreen met dié van Vrey, maar hier word slegs onderskei tussen die aanvangsouderdom (11 tot 13 jaar) en die einde van adolessensie (17 tot 21 jaar).

Wanneer bogenoemde twee Suid-Afrikaanse skrywers se indeling byvoorbeeld met dié van Amerikaanse skrywers vergelyk word, blyk dit dat die tydperk van adolessensie in die VSA as ietwat korter beskou word. Hurlock (1975:202) se indeling onderskei tussen vroeë adolessensie (13 tot 16 of 17 jaar) en laat adolessensie (tot 18 jaar). Die ouderdom 18 tot 22 jaar word reeds as 'n onderafdeling van volwassenheid beskou, naamlik vroeë volwassenheid (Hurlock 1975:207). Die afsnypunt wat hier ter sprake is, is gebaseer op die ouderdom van volwassenheid soos deur die regstelsel bepaal word (vergeelyk 2.2.2.1).

2.2.2 Afbakening in terme van ontwikkelingskenmerke

Gesien in die lig van die ontwikkeling wat tydens adolessensie plaasvind, is dit relatief eenvoudig om die aanvang van adolessensie aan die hand van fisiese en biologiese veranderinge wat tydens puberteit begin, te identifiseer (Manaster 1977:5; Thom 1985:339). Puberteit verwys na die tydperk wanneer vinnige liggaamlike groei plaasvind ("growth spurt"), die voortplantingsorgane begin funksioneer en geslagsrypheid bereik word, en die sekondêre geslagskenmerke begin verskyn (Thom 1985:339). Rice (1992:70) verduidelik dat puberteit 'n tydperk van ongeveer vier jaar behels, waarvan die eerste gedeelte - gereedmaking van die liggaam vir voortplanting - met die laat kinderjare oorvleuel, terwyl die tweede gedeelte - voltooiing van hierdie proses - met vroeë adolessensie oorvleuel.

Die einde van adolessensie, wanneer volwassenheid bereik word, word egter aan minder opvallende eienskappe gemeet. Enkele van die kriteria wat vir volwassenheid aangewend word, is onder meer op wetlike, sosiale en psigologiese aspekte gebaseer.

2.2.2.1 Wetlike siening van volwassenheid

In die Verenigde State van Amerika word die wetlike bepaling vir die aanvang van volwassenheid, naamlik 18 jaar, as kriterium aangewend om die einde van adolessensie aan te dui (Hurlock 1975:207; Manaster 1977:5).

Wat die regsoogpunt in Suid-Afrika betref, word 'n individu op 18 jaar as volwasse genoeg beskou om 'n rybewys te besit. Hy word egter eers op die ouderdom van 21 as meerderjarig beskou en mag dan sonder die toestemming van sy ouers trou (Gerdes 1988:9). Verskillende kriteria geld dus hier vir die vasstelling van volwassenheid. Kronologiese ouderdom word egter as basis gebruik.

2.2.2.2 Sosiale siening van volwassenheid

Op sosiale vlak beskou, word die einde van adolessensie gekenmerk deur:

- onafhanklikheid en selfonderhoudendheid; en
- die aanneem van volwasse rolle, byvoorbeeld toetrede tot die beroepswêreld, in die huwelik tree, met 'n gesin begin, en so meer (Thom 1985:339).

2.2.2.3 Psigologiese siening van volwassenheid

Kriteria wat hier aangewend word, behels onder meer:

- redelike sekerheid van eie identiteit;
- emosionele onafhanklikheid van ouers;
- verwerping van 'n waardestelsel; en
- die vermoë om volwasse liefdes- en vriendskapsverhoudinge aan te knoop (Thom 1985:340).

2.2.2.4 Sintese

Uit die voorafgaande uiteensetting is dit duidelik dat daar nie op 'n enkele kriterium staatgemaak kan word om die einde van adolessensie te onderskei van die aanvang van volwassenheid nie, maar dat verskeie kriteria in ag geneem sal moet word. Die navorser is van mening dat die oorgang van adolessensie na volwassenheid 'n geleidelike proses behels, wat nie deur 'n presiese en klinkklare afsnypunt aangedui kan word nie. 'n Persoon se ontwikkeling geskied ook nie in alle opsigte gelykmatig nie: so mag hy op intellektuele vlak meer volwasse wees as op sosiale vlak. Veranderende samelewingstendense beïnvloed ook die geldigheid van kriteria. Die hedendaagse tendens is byvoorbeeld om heelwat later in die huwelik te tree as 'n paar jaar gelede.

Gerdes (1988:9) wys daarop dat, afgesien van watter kriteria gebruik word, dit onmoontlik is om ten volle voorsiening te maak vir individuele verskille. So kan 'n 20-jarige skooler moontlik nie as 'n volwassene gereken word nie, terwyl 'n 19-jarige werker wat ekonomies onafhanklik is, wel as volwasse beskou word.

Die relatiewe aard van kriteria blyk dus duidelik. Die waarde van die stel van kriteria is egter daarin geleë dat dit 'n aanduiding gee van die eise wat volwassenheid stel en aan opvoeders 'n riglyn bied in die begeleiding van die adolessent.

2.3 ONTWIKKELING TYDENS ADOLESSENSIE

Adolessensie is 'n veeleisende, uitdagende tydperk in die lewe van 'n individu, waartydens aanpassings op verskeie terreine gemaak moet word ten einde uiteindelik sy plek as onafhanklike volwassene in die samelewing vol te staan. Ten opsigte van die eise wat adolessensie stel, onderskei Manaster (1977:11) tussen ontwikkelingstake - "those demands placed on persons in one stage to foster satisfaction at the next stage" - en lewensake - "those areas of life which demand attention and effective coping at all times". Hierdie onderskeid word vervolgens verder ondersoek.

2.3.1 Lewenstake teenoor ontwikkelingstake

Die konsep van lewenstake spruit voort uit die holistiese benadering van Alfred Adler. Volgens die Adleriaanse psigologie word alle lewensprobleme in drie kategorieë verdeel, naamlik probleme ten opsigte van die mens se gedrag teenoor ander in die samelewing, beroepsbeoefening en die liefde (Ansbacher & Ansbacher 1964:429). Hierdie drie hoofprobleme staan bekend as lewenstake, en word soos volg deur Dreikurs (1953:4-5) omskryf: "The human community sets three tasks for every individual. They are: work, which means contributing to the welfare of others, friendship, which embraces social relationships with comrades and relatives, and love, which is the most intimate union."

Dreikurs & Mosak (1967:51-55) het na 'n deeglike studie van Adler se werk tot die slotsom gekom dat twee take bygevoeg kan word, naamlik om met die self saam te leef (selfaanvaarding) en om op 'n geestelike vlak sin en betekenis in die lewe te vind (eksistensiële taak). Alle probleme waarmee die individu in sy lewe gekonfronteer word, kan binne hierdie vyf lewenstake gegroepeer word:

- liefde (insluitend die seksuele);
- werk en skool (laasgenoemde met verwysing na die adolessent);
- vriende en die gemeenskap (samelewing);
- die aanvaarding van die self, en
- die soeke na sin en betekenis van die lewe.

Hierdie vyf take moet nie as losstaande van mekaar gesien word nie, aangesien hulle almal aspekte van die individu se lewe vorm en dus aan mekaar verwant is. Die rangorde van belangrikheid van hierdie take sal verskil van individu tot individu, en die take sal ook op verskillende tye in sy lewe verskillende prioriteite geniet. Vanaf vroeë adolessensie tot die dood is alle probleme en alle handeling van die individu egter gekoppel aan hierdie lewenstake.

Volgens Manaster (1977:13) bied die konsep van lewenstake 'n raamwerk waarbinne die wyse waarop die mens in sy omgewing funksioneer, beskou kan

word - van die interne omgewing (verteenwoordig deur die self), tot die mees eksterne omgewing (verteenwoordig deur die self in verhouding tot die heelal). Die waarde van hierdie benadering is geleë in die holistiese siening van menswees, terwyl die doelstellings van die mens se handeling binne vyf onderskeie maar verbandhoudende take gekategoriseer kan word.

Vanuit 'n opvoedkundige perspektief gebruik Vrey (1979:65) die term wordingsdoeleindes wanneer hy verwys na die selfontploffing of selfverwerkliking wat met die volwassewording van die adolessent gepaard gaan. Hierdie wordingsdoeleindes openbaar 'n dinamiese aard en behels die volgende aspekte (Vrey 1979:176-177):

- Betekenisvolheid as die wil om te verstaan.
- Adekwate self as die wil om iemand te wees.
- Toebehorendheid as die wil om aan mense wat vir hom belangrik is, toe te behoort.

Die belangrikheid van bogenoemde wordingsdoeleindes is daarin geleë dat die moontlikhede van die adolessent slegs ontplooi kan word indien hy verstaan en hom gevolglik kan oriënteer, as hy persoonlike doelteffendheid beleef en daardeur 'n positiewe selfkonsep kan ontwikkel, en as hy deur mense wat vir hom belangrik is, aanvaar word en daardeur toebehorendheid ervaar (Vrey 1979:177).

Binne die breë raamwerk van lewenstake, word ontwikkelingstake as onderafdelings of komponente van lewenstake beskou. 'n Ontwikkelingstake word deur Havighurst (1972:2) gedefinieer as "... a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks."

Dit wil dus voorkom of die mate van sukses of mislukking wat met die ontwikkelingstake ervaar word, die kwaliteit van die individu se bemoeienis met die lewenstake bepaal.

2.3.2 Die ontwikkelingstake van adolessensie

Havighurst se uiteensetting van ontwikkelingstake geniet wye aanvaarding en word deur verskeie outeurs as basis gebruik vir die bespreking van adolessente ontwikkeling en opvoeding (Manaster 1977:13; Hurlock 1980:10; Thom 1985:341; Rice 1992:84).

Havighurst (1972:49-75) het agt ontwikkelingstake vir die tydperk van adolessensie geïdentifiseer. Dit word vervolgens kortliks uiteengesit.

2.3.2.1 Aanvaarding van liggaamsbou en voorkoms

Benewens die aanvaarding van die liggaamsbou en voorkoms, moet die adolessent ook leer om sy liggaam effektief te gebruik ten opsigte van sport, werk, die uitvoer van alledaagse take, en so meer.

2.3.2.2 Stigting van nuwe en meer volwasse verhoudinge met die portuurgroep van beide geslagte

Dit behels die aanleer van sosiale vaardighede en aanvaarbare optredes wat binne groepsverband geld.

2.3.2.3 Vestiging van manlike of vroulike sosiale rol

Aangesien die tradisionele manlike of vroulike rolle in die Westerse kultuur die afgelope jare veranderinge ondergaan het, moet die adolessent die veranderende geslagsrol binne sy kultuur herevalueer en besluit watter aspekte hy homself mee vereenselwig. Hierdie ontwikkelingstake behels ook aanvaarding van die eie seksualiteit.

2.3.2.4 Ontwikkeling van emosionele onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes

In teenstelling met die kind wat hoofsaaklik op sy ouers aangewese is vir die vervulling van sy emosionele behoeftes, moet die adolessent nou eienskappe soos begrip, liefde en respek sonder emosionele afhanklikheid

ontwikkel. Hy moet byvoorbeeld leer om homself sowel as sy ouers beter te verstaan ten einde konflik wat tot opstandigheid kan lei, effektief te kan hanteer.

2.3.2.5 Voorbereiding vir beroepslewe

Een van die primêre doelstellings wat die adolessent moet bereik, is om 'n beroepskeuse te maak, homself voor te berei vir die gekose beroep en om uiteindelik 'n inkomste te verdien om sodoende ekonomies onafhanklik van die ouers te word. In hierdie proses ontdek die adolessent ook toenemend wat hy uit die lewe wil hê.

2.3.2.6 Voorbereiding vir huweliks- en gesinslewe

Soos in die geval van tradisionele geslagsrolle, word die huweliks- en gesinslewe ook aan baie veranderinge blootgestel. Die verskynsel van saamwoon het byvoorbeeld toegeneem. 'n Gelukkige huwelik en ouerskap bly egter steeds 'n belangrike doelstelling in die lewe van die mens. Om 'n huwelik te laat slaag, moet verskeie aspekte tydens adolessensie ontwikkel word: positiewe houdings, sosiale vaardighede, emosionele volwassenheid, wedersydse begrip, en so meer. In hierdie verband is die adolessent aangewese op baie leiding en voorligting.

2.3.2.7 Ontwikkeling van sosiaal verantwoordelike gedrag

Hierdie taak behels die ontwikkeling van 'n sosiale ideologie wat die waardes van die gemeenskap in ag neem. Die adolessent moet sy staanplek in die gemeenskap vind op 'n wyse wat vir hom sinvol is en wat dienslewering aan die gemeenskap insluit.

2.3.2.8 Verwerwing van 'n waarde- en etiese stelsel wat gedrag rig

Dit gaan hier om die ontwikkeling van 'n sosiopolities-etiese ideologie, asook die aanvaarding en internalisering van persoonlike waardes, morele beginsels en ideale in die lewe van die mens.

Die voorafgaande ontwikkelingstake gee 'n aanduiding van die maatstawwe wat geld vir dit waarheen die adolessent op pad is, naamlik volwassenheid. Die eindpunt van adolessensie (wat die begin van volwassenheid is) is dus nou duidelik gestel. In die volgende afdeling word die onderskeie areas van ontwikkeling in die adolessent se op-weg-wees na volwassenheid ondersoek, dit wil sê hoe hy toegerus word om die uitdagings wat die ontwikkelingstake aan hom stel, die hoof te bied.

2.3.3 Areas van ontwikkeling gedurende adolessensie

Die ontwikkeling wat tydens adolessensie plaasvind, betrek alle fasette van die individu se menswees. Hoewel hierdie fasette ter wille van bespreking in aparte areas onderverdeel word, is dit vanuit 'n opvoedkundige oogpunt steeds belangrik om die adolessent as persoon-in-totaliteit te beskou. Die areas behels:

- liggaamlike en fisiologiese ontwikkeling;
- kognitiewe ontwikkeling;
- affektiewe ontwikkeling;
- sosiale ontwikkeling;
- morele ontwikkeling; en
- ontwikkeling van onafhanklikheid.

2.3.3.1 Liggaamlike en fisiologiese ontwikkeling

Die liggaamlike veranderinge wat vir die adolessent en die persone in sy leëwêreld beduidend is, kan hoofsaaklik in twee kategorieë verdeel word, naamlik uiterlike fisiese veranderinge ten opsigte van lengte, gewig en spierontwikkeling, en innerlike fisiologiese veranderinge wat verband hou met seksuele ontwikkeling (Manaster 1977:19). Volgens Thom (1985:345) kom die volgende puberteitsveranderinge universeel by adolessente voor:

- vinnige liggaamlike groei;
- hormoonveranderinge;
- toenemende seksuele behoeftes;
- die ontwikkeling van primêre en sekondêre geslagskenmerke; en

- die bereiking van geslagsrypheid, dit wil sê die vermoë om voort te plant.

Die adolessent is intens bewus van die veranderinge wat hy ondergaan, en moet dit tot 'n eenheid integreer ten einde aan te pas by sy nuwe identiteit. Hy moet egter ook 'n gevoel van kontinuïteit behou, met ander woorde die gevoel dat hy steeds dieselfde persoon is (Thom 1985:349).

Vrey (1979:178) sê dat met die verskyning van sekondêre geslagskenmerke, die adolessent daarby moet aanpas volgens sy interpretasie van ander se persipiëring van sy nuwe liggaam: "Hulle word deur die portuur van albei geslagte in hul geslagtelikheid geëvalueer." Die individu kry gevolglik 'n nuwe status wat nie berus op sy vaardigheid ten opsigte van byvoorbeeld speletjies nie (soos in die geval van die jonger kind), maar op grond van die doeltreffende vertolking van die manlike of vroulike rol. Die beoordeling van die adolessent deur die portuurgroep ten opsigte van manlikheid of vroulikheid, speel dus 'n belangrike rol.

Dit is dan te begrype dat die adolessent die liggaamlike veranderinge waaraan hy uitgelewer is as spanningsvol kan beleef. In dié verband beweer Manaster (1977:31) die volgende: "... the usual, normal changes that occur in the body of the adolescent probably provoke the greatest amount of anxiety, concern and consideration among the greatest number of adolescents."

2.3.3.2 Kognitiewe ontwikkeling

Die adolessent se kognitiewe vermoë ontwikkel kwantitatief en kwalitatief: kwantitatief in die opsig dat intellektuele take vinniger, makliker en meer effektief bemeester kan word, en kwalitatief in die opsig dat veranderinge met betrekking tot die struktuur van denkprosesse plaasvind. Hierdie kwantitatiewe en kwalitatiewe ontwikkeling vind nie afsonderlik plaas nie, maar aanvullend en geïntegreerd (Thom 1985:360).

Die belangrikste bydrae tot die studie van intellektuele ontwikkeling is dié van Jean Piaget. Volgens sy teorie verloop kognitiewe ontwikkeling aan die hand van bepaalde stadia wat met maturasie verband hou. Die volgende stadia word onderskei:

- senso-motories (eerste 18 tot 24 maande);
 - preoperasioneel (vanaf 18 maande/2 jaar tot \pm 6 jaar);
 - konkreet-operasioneel (vanaf 6/8 jaar tot \pm 12 jaar); en
 - formeel-operasioneel (vanaf \pm 12 jaar tot volwassenheid)
- (Mussen et al 1990:273-280).

Volgens Piaget se teorie bereik die adolessent dus die vlak van formeel-operasionele denke. Dit word vervolgens verder toegelig.

(a) Aard van formeel-operasionele denke

Piaget het die volgende eienskappe met betrekking tot formeel-operasionele denke onderskei (Vrey 1979:190-193; Thom 1985:361-362; Gerdes 1988:310-311; Mussen et al 1990:581-583; Rice 1992:205-208).

(i) Abstrakte denke

Die adolessent is in staat om oor onderwerpe te dink wat nie konkreet teenwoordig is nie. Denke word dus van konkrete voorwerpe losgemaak en kan nou na idees verskuif. Die vermoë tot abstrakte denke stel die adolessent onder meer in staat om verbande tussen abstrakte konsepte (byvoorbeeld krag en energie) te verstaan; om simbole deur 'n ander stel simbole weer te gee of te vervang (byvoorbeeld algebraïese simbole; metaforiese taalgebruik); om sosiale, politieke, religieuse en morele aangeleenthede te ondersoek en te bevraagteken, en om oor homself te dink.

(ii) Hipoteties-deduktiewe denke

Dit verwys na die vermoë om hipoteses te stel en probleme met betrekking tot spesifieke verbande op te los. Redenering geskied op twee vlakke, naamlik deduktief (vanaf die algemene na

die spesifieke), wat behels dat definitiewe gevolgtrekkings vanaf 'n basiese aanname gemaak word) en induktief (vanaf die spesifieke na die algemene), waar 'n hipotese of beginsel afgelei word wat op sistematiese wyse getoets kan word ten opsigte van die geldigheid daarvan. Hierdie wyses van redenering vorm die basis van wetenskaplike denke.

(iii) *Proposisionele denke*

In teenstelling met die kind in die preoperasionele fase wat hoofsaaklik dink oor dit wat werklik is, is die adolessent in die formeel-operasionele fase in staat om oor die moontlike te dink. In stede van slegs te dink oor die "is" en die "hier en nou", kan hy ook dink oor die "kan" of "mag wees". Hierdie vermoë stel die adolessent in staat om aan die toekoms te dink, en om realiteit van moontlikheid te onderskei.

(iv) *Kombinasielogika en interproposisionele logika*

Eersgenoemde behels die vermoë om alle relevante faktore in 'n situasie, of alle moontlike oplossings vir 'n probleem te oorweeg. Daar is dus 'n meer sistematiese benadering tot probleemoplossing. Interproposisionele logika behels die vermoë om vir logiese konsekwenstede te toets en inkonsekwenstede tussen verskillende stellings raak te sien.

(b) *Implikasies van die ontwikkeling van formeel-operasionele denke*

Die intellektuele ontwikkeling wat met die formeel-operasionele vlak van denke gepaard gaan, beïnvloed die funksionering van die adolessent op verskeie gebiede, en speel 'n belangrike rol in sy voorbereiding tot volwassenheid. Aspekte wat geraak word, behels onder meer:

(i) *Prosessering van inligting*

Die adolessent is in staat om meer en kompleksere inligting te verwerk as jonger kinders, en ook om dit vinniger en meer effektief te doen (vergelyk 2.3.3.2). Die rede hiervoor is

enersyds verhoogde konsentrasie- en geheuevermoë, en andersyds die feit dat die adolessent nou oor 'n verskeidenheid van denkstrategieë beskik en in staat is om dit selektief en volgens die behoefte van die spesifieke situasie aan te wend (Mussen et al 1990:583).

(ii) Buigsaamheid

Die ontwikkeling van die kognitiewe vermoë van die adolessent stel hom in staat om groter buigsaamheid in sy denke te openbaar. Die adolessent kan veelsydigheid toon in sy denke en in die hantering van probleemsituasies. In die beoordeling van 'n situasie kan aan verskeie moontlikhede gedink word, dus is hy nie so verbaas of ontwrig indien 'n saak nie na verwagting verloop nie. Jonger kinders, daarenteen, word verwar deur ongewone uitkomst wat nie ooreenstem met hulle interpretasie van gebeure nie (Rice 1992:208).

(iii) Antisipering van moontlike gevolge

In aansluiting by die vorige punt, wys Gerdes (1988:311) daarop dat formeel-operasionele denke tot gevolg het dat die individu oor bepaalde handeling kan besin, en ook die moontlike gevolge kan antisipeer. Daar word dus oorweging geskenk aan wat kan of mag gebeur.

(iv) Introspeksie

Kenmerkend van formeel-operasionele denke is die vermoë om oor verskillende moontlikhede ten opsigte van die self te dink. Dit bring mee dat die adolessent toenemend introspektief en analities word: hy dink byvoorbeeld oor alle moontlike selfbeelde en vergelyk dit met die norme van die portuurgroep en die samelewing (Thom 1985:364; Gerdes 1988:311). Hierdie waarneming van die self ten opsigte van liggaams- en persoonlikheidskenmerke, en die vergelyking van die selfbeeld met die ideale selfbeeld, het dikwels selfkritiek tot gevolg. Die gemoedskommeling wat die adolessent ervaar wanneer hy gekon-

fronteer word met 'n teenstrydigheid tussen wat werklik is en wat moontlik kan wees, word so deur Manaster (1977:45) verwoord: "Responses may range from new highs about the adolescent's strengths and the beauty of the possibilities for himself or herself and the world, to deep depressions about his or her weaknesses and faults, and the impossibility of breaching the gap between what is and what might be."

In aansluiting hierby wys Vrey (1979:192) en Rice (1992:209) daarop dat die adolessent ook die huidige stand van sake sowel as die ideale toestand ten opsigte van sy huis, skool, die politieke toestand van sy land en die wêreld kan begryp. Vanweë ontevredenheid met die toedrag van sake, kom rebelsheid dikwels tydens adolessensie voor.

(v) Egosentrisme

Vanweë die adolessent se vermoë om hipoteties te dink - ook oor sy eie denke - is hy geneig om heelwat tyd te bestee aan die beoefening van sy nuwe denkvermoëns. Dit lei tot 'n preokkupasie met sy eie denke wat egosentrisme tot gevolg het (Thom 1985:364). Adolessente egosentrisme gaan ook gepaard met die skepping van 'n denkbeeldige gehoor, wat behels dat die adolessent glo dat ander, net soos hy, met sy voorkoms en gedrag gepreokkupeer is. Hy verbeel hom dat hy op 'n verhoog is waar hy krities deur almal geëvalueer word (Vrey 1979:193). Dit verklaar die adolessent se beheptheid met voorkoms en kleredrag, asook die behoefte aan konformering met die norme van die portuurgroep (Manaster 1977:47; Vrey 1979:193; Mussen et al 1990:584).

'n Verdere uitvloeisel van egosentrisme is dat die adolessent sy denke en gevoelens as nuut en uniek ervaar. Hy skep dus 'n persoonlike fabel, naamlik die geloof dat hy 'n unieke en eiesoortige individu is, sonder inagneming daarvan dat vorige generasies asook sy eie tydgenote dieselfde gevoelens ervaar en oor dieselfde sake dink (Thom 1985:365). Vandaar dan ook die versugting van vele adolessente van "niemand verstaan my nie".

2.3.3.3 *Affektiewe ontwikkeling*

In die literatuur tree veral twee aspekte rakende die affektiewe ontwikkeling van die adolessent op die voorgrond, naamlik verhoogde en wisselende emosionaliteit, en die ontplooiing van die selfkonsep.

(a) *Verhoogde emosionaliteit*

Adolessensie word tradisioneel beskou as 'n tydperk van "storm en drang" (Hurlock 1975:178; Lambert et al 1978:150; Rice 1984:53; Mussen et al 1990:568; Conger 1991:10). Die ontstaan van hierdie siening word terughergelei na die werk van G. Stanley Hall, wat verantwoordelik was vir die eerste wetenskaplike studies oor die tydperk van adolessensie in 1904 (Conger 1991:10).

Daar bestaan verskillende sieninge oor die verhoogde en wisselende emosionaliteit wat met adolessensie gepaard gaan. Dit word gedeeltelik toegeskryf aan die fisiese en hormonale veranderinge waarby die adolessent moet aanpas (Hurlock 1975:178; Lambert et al 1978:150). In hierdie verband meld Lambert et al (1978:150) dat die vinnige veranderinge ten opsigte van liggaamsgrootte en -bou waarmee die adolessent gekonfronteer word, dikwels tot wisselende emosies lei. Die jong adolessent kan dikwels skaam voel oor sy liggaam en hom onttrek aan sosiale kontak weens sy minderwaardigheidsgevoelens. Die vinnige en onreëlmatige liggaamlike veranderinge is ook 'n bron van bekommernis wat tot neerslagtigheid kan lei.

Volgens Hurlock (1975:178) speel sosiale faktore 'n groter rol as fisiese faktore ten opsigte van die wisselende emosies van die adolessent. Sy wys daarop dat hoewel groei wel nog gedurende vroeë adolessensie plaasvind, dit teen 'n stadiger tempo geskied en primêr 'n voltooiing is van die groeipatroon wat reeds tydens puberteit vasgelê is. Die verhoogde emosionele spanning wat kenmerkend van adolessensie is, word egter hoofsaaklik toegeskryf aan die sosiale druk waaraan die adolessent blootgestel word. Die emosionele onstabieleit wat die meeste adolessente van tyd tot tyd ervaar, word beskou as "... a logical consequence of the necessity of making adjustments to new patterns of behavior and to new social expectations" (Hurlock 1975:178).

Nel (1981:202-203) en Lambert et al (1978:151) bring die adolessent se wisselende gemoedslawe in verband met die konflik wat ontstaan weens die feit dat die adolessent homself as nóg vis nóg vlees beleef. Enersyds ervaar hy 'n sterk drang om self iemand te wees en om selfstandig op te tree deur self besluite te neem en handeling uit te voer. Andersyds het hy nog nie werklik 'n begrip van die verantwoordelikheid wat met vryheid gepaard gaan nie, en is hy nie bereid of bevoeg om die alleenverantwoordelikheid vir onafhanklikheid te aanvaar nie.

Die affektiewe ontwikkeling van die adolessent toon 'n geleidelike verloop wat gekenmerk word deur 'n groeiproses van onvolwassenheid na volwassenheid. Die emosies van die jong adolessent word beskryf as dikwels intens, ongekontroleerd en skynbaar irrasioneel. Hy is ook prikkelbaar, kan maklik opgesweep raak en openbaar woede-uitbarstings in stede daarvan om sy emosies in bedwang te hou. Die ouer adolessent daarenteen sal uiting aan sy woede gee deur homself te onttrek en te weier om te praat, of om diegene wat hom kwaad maak, luidkeels te kritiseer (Hurlock 1975:179).

Teen die einde van adolessensie behoort die individu emosionele volwassenheid te bereik. Sonnekus en Ferreira (1981:280) meen dat die affektiewe lewe van die adolessent tussen 17 en 21 jaar groter harmonie en bestendigheid toon. Hurlock (1975:179) meen dat gedrag op hierdie tydstop daardeur gekenmerk word dat die adolessent 'n situasie opsom voordat hy reageer in plaas van om impulsief op te tree. Hy openbaar ook nie emosionele uitbarstings in die teenwoordigheid van ander nie, maar wag vir 'n geskikte tyd en plek om stoom af te blaas op 'n sosiaal aanvaarbare manier.

Hoewel adolessensie as 'n stormagtige tydperk beskou word wat gepaard gaan met verhoogde spanning en gemoedskommeling, maan verskeie skrywers dat hierdie idee nie oordryf moet word nie (Hurlock 1975:178; Rice 1984:81; Mussen et al 1990:568; Conger 1991:21). Rice (1984:81) bied 'n sinvolle motivering vir die standpunt dat adolessensie nie noodwendig stormagtig verloop nie:

Most adolescents get on well with adults, cope with school ... and make major adjustments with a minimum of stress. They do it largely because they have a period in which to deal with issues one at a time. They spend the process of adaptation over a span of years ... Different problems, different relationship issues come into focus and are tackled at different stages, so that stress is rarely concentrated all at one time.

(b) Die ontplooiing van die selfkonsep

Die affektiewe ontwikkeling van die adolessent toon 'n samehang met die ontplooiing van die selfkonsep (Rice 1984:212; Nel 1985:195; Derbyshire 1988:156). Die ontplooiing van die selfkonsep tydens adolessensie word voorts in verband gebring met die ontwikkeling wat in die kognitiewe struktuur plaasvind. Verskeie skrywers beklemtoon dat 'n bewuswording van die self nie kan ontwikkel voordat die formeel-operasionele stadium van kognitiewe ontwikkeling bereik word nie (Adams 1977:151; Manaster 1977:547; Okum & Sasfy 1977:373; Enright & Deist 1979:185).

In aansluiting by bogenoemde voer Rice (1984:212-213) aan dat die eerste stap in die ontwikkeling van 'n selfkonsep behels dat die persoon homself as 'n unieke, afsonderlike individu - dit wil sê 'n mens in eie reg - ervaar. Dit impliseer 'n groeiende bewuswording van wie en wat hy is. Aangesien die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent onder meer die vermoë tot introspeksie moontlik maak (vergelyk 2.3.3.2 (b)(iv)), word die adolessent in staat gestel om oor homself na te dink en van homself bewus te word. Hy kan derhalwe inligting oor homself inwin wat aangewend word om homself te evalueer. Aspekte wat geëvalueer word, sluit veral liggaamsbou en voorkoms, motoriese vaardighede, intellektuele vermoëns, talente en sosiale vaardighede in. Volgens Lambert *et al* (1978:161) gaan hierdie kritiese selfbeskouing gepaard met gevoelens van intense selfbewustheid asook 'n sterk strewe na selfvertroue.

Die onsekerheid, spanning en identiteitsdiffusie wat met die ontplooiing van die selfkonsep gepaard gaan, word so deur Lambert *et al* (1978:155)

saamgevat: "With the arrival of adolescence, young people lose the stable self-concept they developed in childhood. The loss of this relatively fixed self-image often causes adolescents' appraisals of their social environment to fluctuate and causes them to exhibit wide variations in their interpersonal behavior. Not surprisingly, this identity confusion is likely to be accompanied by considerable inner tension and increased anxiety."

'n Belangrike implikasie wat uit bogenoemde standpunt na vore kom, is dat die selfkonsep nie vir die eerste keer tydens adolessensie gevorm word nie, maar dat die klem tydens adolessensie val op die ontwikkeling van die selfkonsep wat reeds in die kinderjare gevorm is. Hierdie proses gaan gepaard met veranderinge en aanpassings ten opsigte van bestaande sieninge en houdings van die adolessent. Die belangrikheid van 'n toereikende selfkonsep en eiewaarde word deur Rice (1984:215) beklemtoon. Hy wys daarop dat dit 'n invloed uitoefen op verskeie fasette van die adolessent se lewe, onder meer ten opsigte van

- geestesgesondheid;
- sosiale aanpassing;
- skoolvordering; en
- beroepsverwagtinge (Rice 1984:215-219).

2.3.3.4 Sosiale ontwikkeling

(a) Aard van sosiale ontwikkeling

Uit die literatuur word dit duidelik dat die sosiale ontwikkeling tydens adolessensie veral gekenmerk word deur veranderende behoeftes by die adolessent ten opsigte van sosialisering. Die belangrikste blyk te wees:

- die behoefte aan vriendskap;
- die behoefte aan aanvaarding deur die groep;
- die behoefte aan verhoudinge met persone van die teenoorgestelde geslag (Vrey 1979:181-185; Thom 1985:382-383; Rice 1992:428-443).

Hierdie behoeftes word vervolgens vollediger omskryf.

(i) Die behoefte aan vriendskap

Volgens Rice (1992:429) bied die ouers die primêre bron vir die vervulling van die kind se emosionele behoeftes gedurende die kinderjare. Die kind poog dus hoofsaaklik om die goedkeuring en liefde van die ouers te verkry. Emosionele betrokkenheid by maats is nie intens nie, maar behels merendeels deelname aan gemeenskaplike belangstellings en aktiwiteite. Slegs waar die kind verwerp, nie liefde ontvang en oormatig gekritiseer word, wend hy hom na vriende of ouerlike plaasvervangers vir die vervulling van sy emosionele behoeftes.

Gedurende adolessensie verander die situasie egter. Seksuele rypwording laat nuwe gevoelens ontwaak, en die behoefte aan emosionele vervulling gaan gepaard met die behoefte aan onafhanklikheid van die ouers. Gevolglik wend die adolessent hom nou tot 'n groter mate na die portuurgroep vir ondersteuning wat voorheen byna uitsluitlik deur die ouers gebied is (O'Donnel 1979:685; Sebald 1986:5).

Rice (1992:428-430) onderskei twee kenmerke ten opsigte van vriendskap tydens adolessensie wat neerkom op verdieping enersyds en uitbreiding andersyds. Eersgenoemde verwys na die vestiging van verhoudinge met individue waaruit 'n hegte, betekenisvolle en bevredigende vriendskap ontwikkel. Laasgenoemde verwys na die ontstaan van nuwe vriendskappe deurdat die adolessent, wanneer hy na die hoërskool beweeg, aan 'n wyer en meer heterogene vriendekring blootgestel word, en kennis maak met persone van verskillende agtergronde, idees en ervarings. Hier is dus sprake van kwalitatiewe en kwantitatiewe ontwikkeling van vriendskap tydens adolessensie.

In aansluiting hierby, onderskei Gallatin (1975:126-128) en Thom (1985:382-383) enkele kenmerkende eienskappe wat betref vriendskap tydens vroeë, middel- en laat adolessensie:

- Tydens puberteit en vroeë adolessensie is vriendskappe meestal oppervlakkig en gerig op gesamentlike aktiwiteite.
- Gedurende middeladolessensie word vriendskappe gekenmerk deur groter emosionele intensiteit, asook groter klem op lojaliteit en betroubaarheid. Begrip, die vermoë tot empatie en opregte belangstelling tree nou na vore. Vriende deel hulle geheime en gevoelens met mekaar, en help mekaar om persoonlike probleme en interpersoonlike konflikte op te los.
- Tydens laat adolessensie neem die intense kwaliteit van vriendskap meestal af. Redes wat hiervoor aangevoer word, is dat die individu se eie identiteit sterker na vore tree, wat tot gevolg het dat hy meer onafhanklik optree. Heteroseksuele verhoudinge speel nou ook 'n belangriker rol.

Die belangrikheid en waarde van vriendskap in die lewe van die adolessent word weerspieël in die volgende aspekte soos uiteengesit deur Wagner (1971:56-57) en Conger (1991:292-293):

- 'n Lojale en betroubare vriend is 'n bron van sekuriteit en ondersteuning tydens emosionele krisis.
- In 'n vriendskapsverhouding kan gevoelens soos angs, twyfel en wreuel teenoor die samelewing gelug word, sonder vrees vir verwering of bespotting.
- In 'n vriendskapsverhouding vind selfondersoek plaas en word ervarings, voornemens en geheime gedeel.

- Gesprekvoering met 'n vriend bied geleentheid om onsekerheid oor heteroseksuele verhoudinge asook die geslagsrolidentiteit te bespreek.
- Vriende kan mekaar kritiseer sonder om mekaar te verwerp.

Ten slotte wys Vrey (1979:181) en Rice (1992:429) daarop dat 'n vriendskapsverhouding 'n teenvoeter bied vir eensaamheid, wat 'n groot probleem tydens adolessensie kan wees. Die adolessent wat byvoorbeeld nie saam met vriende op 'n naweeksaand uitgaan nie, voel dikwels verstote en miserabel.

(ii) Die behoefte aan aanvaarding deur die groep

Namate die adolessent se aantal kennisse vergroot, word hy toenemend bewus van die behoefte om aan 'n groep te behoort. Adolessente wil graag gewild onder die portuur wees en streef na aanvaarding deur 'n kliek of groep wat 'n hoë status geniet. Hulle is ook baie sensitief vir kritiek en is begaan oor wat mense van hulle dink, aangesien hulle selfkonsep en graad van eiewaarde deur ander se opinies beïnvloed word (Rice 1992:431).

(iii) Die behoefte aan verhoudinge met persone van die teenoorgestelde geslag

Seksuele rypwording het tot gevolg dat 'n biologies-emosionele bewuswording van die teenoorgestelde geslag ontstaan. 'n Afname in vyandige houdings jeens die teenoorgestelde geslag kom voor, terwyl emosionele response te voorskyn tree (Rice 1992:438).

Soos in die geval van vriendskapsverhoudinge, toon die ontwikkeling van heteroseksuele verhoudinge ook 'n bepaalde verloop (Rice 1992:438-439). Tydens vroeë adolessensie word gevoelens in die seun-meisieverhouding nie noodwendig wedersyds beantwoord nie. Die persoon wat bewonder word, mag onbewus wees van die "liefdesverhouding". Namate die adolessent ouer word, begin verwagte en werklike

wedersydse aangetrokkenheid ooreenstem en ervaar die adolessent gevoelens van verliefdheid. Hierdie gevoelens spoor die adolessent aan om heteroseksuele vriendskappe aan te knoop en lei na die volgende belangrike stap, naamlik om met 'n persoon van die teenoorgestelde geslag uit te gaan.

Die adolessent is hoofsaaklik op die portuurgroep aangewese vir die vervulling van sy sosiale behoeftes, naamlik vriendskap, aanvaarding deur die groep en verhoudings met persone van die teenoorgestelde geslag. Dit is dus nodig om die rol van die portuurgroep in die sosiale ontwikkeling van die adolessent verder te ondersoek.

(b) Die rol van die portuurgroep in die sosiale ontwikkeling van die adolessent

Die portuurgroep is 'n belangrike sosialiserende invloed gedurende adolessensie. Thom (1985:376) definieer die portuurgroep as 'n groep met sy eie waardes en norme wat kriteria stel waarvolgens die adolessent se status in die groep bepaal word. Hierbenewens is die portuurgroep ook 'n verwysingsgroep waarbinne die adolessent sy gedrag, probleme, behoeftes en doelwitte kan evalueer.

Uit die literatuur wat geraadpleeg is, blyk dit dat die funksies van die portuurgroep tot drie basiese kategorieë saamgegroepeer kan word. Die portuurgroep dien naamlik as 'n bron:

- vir die aanleer van sosiale gedrag en houdings;
- van emosionele sekuriteit; en
- vir die ontwikkeling van vaardighede en vermoëns (Hurlock 1973:75; Manaster 1977:243; Rice 1984:300; Thom 1985:376).

(i) Die portuurgroep as bron vir die aanleer van sosiale gedrag en houdings.

Die portuurgroep vervul 'n belangrike funksie met betrekking tot die aanleer van sosiale gedrag en houdings. Dit bied onder meer aan die

adolescent geleentheid om te leer hoe om met ander oor die weg te kom, om ander se gevoelens in ag te neem, om te luister en om verdraagsaam teenoor ander se standpunte of sieninge te wees (Hurlock 1973:75-76). Hierdie persoonlike en sosiale vaardighede wat ontwikkel word, berei die adolescent voor om deel te word van die wyer volwasse wêreld (Rice 1984:300).

Van belang is verder dat die portuurgroep standarde stel vir sosiaal aanvaarbare gedrag en verwag dat dit nagekom sal word (Wagner 1971:54; Manaster 1977:243). Op hierdie wyse word die gedrag van die adolescent deur die portuurgroep gerig. Daar word onder meer van hom verwag om lojaal te wees teenoor die groep en om hom te verbind tot die doelwitte van die groep indien hy sy status binne die groep wil behou (Hurlock 1973:76).

Die norme van die portuurgroep bied ten slotte ook 'n alternatief tot dié van die ouers. Manaster (1977:243) verduidelik dat die adolescent toenemend van 'n beperkte wêreld, naamlik die gesin en onmiddellike gemeenskap, beweeg na 'n wyer wêreld waar hy aan 'n verskeidenheid keuses ten opsigte van gedrag en houdings blootgestel word. Die portuurgroep bied aan hom 'n ruimte waarbinne hy kan afwyk van ouerlike standarde en norme, terwyl hy steeds op die ondersteuning van sy portuur kan staatmaak.

(ii) Die portuurgroep as bron van emosionele sekuriteit.

Die portuurgroep bied emosionele sekuriteit aan die adolescent (Hurlock 1973:75; Rice 1984:300). Rice (1984:300) verklaar hierdie aspek soos volg: "... adolescents are insecure and anxious about themselves. They lack personality definition and secure identities. Consequently, they gather friends around them from whom they gain strength, and who establish the boundaries for their selves."

Wagner (1971:57) beskou empatie as een van die grootste "geskenke" wat die portuurgroep aan die adolescent gee. Aangesien portuurgroeplede dikwels aan dieselfde probleme blootgestel word, kan hulle

begrip hê vir mekaar se probleme en simpatie of hulp aanbied wat eerder aanvaar sal word as wanneer dit van ouers of onderwysers afkomstig is.

Manaster (1977:243) vestig die aandag daarop dat die adolessent met 'n uiters moeilike taak gekonfronteer word, naamlik om te midde van vele invloede afkomstig van onder meer die skool, die media en die breëre gemeenskap, daardie waardes, houdings en gedragswyses waarmee hy identifiseer, te selekteer, sy eie waardestelsel en gedragkode te ontwikkel en dit te begin uitleef. In die proses waar die adolessent sy eie manier van dink en doen moet ontwikkel, vind hy dit makliker en veiliger wanneer hy deel van 'n groep is wat die proses met hom meemaak.

- (iii) Die portuurgroep as bron vir die ontwikkeling van vaardighede en vermoëns.

Ausubel (1954:384) beskou die portuurgroep as "... the major training institution for adolescents in our society ... It is in the peer group that by doing they learn about the social processes of our culture."

Die portuurgroep bied die adolessent geleentheid om:

- homself in verskillende situasies te beoordeel en daardeur te leer om aanpassings te maak ten opsigte van ontoepaslike gedrag;
- die omvang van sy vaardighede, vermoëns en emosies uit te toets;
- in die proses van sosiale deelname sy sosiale persepsie te ontwikkel; en
- leierskapsvaardighede te ontwikkel (Gottlieb & Ramsey 1964:197; Horrocks & Benimoff 1966:224).

Uit die voorafgaande uiteensetting blyk duidelik dat die adolessent 'n behoefte ervaar om aan 'n groep te behoort en dat hy hoofsaaklik op die portuurgroep aangewese is vir die vervulling van sy sosiale behoeftes. Aangesien die portuurgroep 'n beduidende rol in die sosiale ontwikkeling

van die adolessent speel, is dit van belang om faktore wat sosiale aanvaarding bepaal, te identifiseer.

(c) Faktore wat sosiale aanvaarding bepaal

Hurlock (1973:93-94) wys daarop dat sosiale aanvaarding nie deur 'n enkele eienskap gewaarborg word nie, maar eerder deur 'n konstellasie van eienskappe wat bydra tot gedragspatrone wat daartoe lei dat die adolessent as gewild beskou word. In die identifisering van eienskappe of faktore wat met sosiale aanvaarding verband hou, het verskeie aspekte uit die literatuur na vore getree. Hierdie aspekte word vervolgens opsommenderwys weergegee (Snyder 1972:131-135; Hurlock 1973:94-101; Newman & Newman 1976:272; Lambert et al 1978:78-79; Vrey 1979:181-182; Thom 1985:380; Mussen et al 1990:601-606; Rice 1992:432-436).

(i) Eerste indrukke

Die status van die individu berus gedeeltelik op sy werklike gedrag en gedeeltelik op die beeld wat hy by ander skep. Laasgenoemde berus gewoonlik op die eerste indruk. So kan iemand wat byvoorbeeld skaam is, deur ander persone as koud en afsydig waargeneem word.

(ii) Voorkoms

'n Aantreklike voorkoms dra by tot sosiale aanvaarding. Ander aspekte rakende voorkoms is onder meer netheid en persoonlike versorging, 'n mooi figuur (meisies) en manlike liggaamsbou (seuns), en die dra van die "regte" klere. Vorme van fisiese gestremdheid word negatief beoordeel.

(iii) Reputasie

Bogenoemde berus ook enersyds op werklike gedrag en andersyds op hoe die persoon deur ander gesien word. Kenmerkend van 'n reputasie is dat dit moeilik afgeskud word wanneer dit reeds verwerf is. 'n Adolessent wat byvoorbeeld 'n ongunstige reputasie verwerf het, vind

dit moeilik, indien nie onmoontlik, om sy beeld te verander. 'n Gunstige reputasie, daarenteen, kan die adolessent "toestemming" gee om gedrag te openbaar waardeur hy homself kritiek op die hals sou haal indien hy nie 'n gunstige reputasie gehad het nie.

(iv) Sosio-ekonomiese status

Mense is geneig om gunstige eienskappe toe te dig aan persone wat welvarend is en andersom. Die adolessent wat 'n hoë sosio-ekonomiese status geniet, is dikwels die middelpunt van aandag en word deur ander beny.

(v) Sosiale deelname

Deelname aan groepsaktiwiteite is belangrik gedurende adolessensie. Lidmaatskap aan skoolklubs asook deelname aan 'n verskeidenheid naskoolse sosiale aktiwiteite is 'n wyse waarop sosiale aanvaarding verkry kan word. Hoe meer sosiaal aktief 'n persoon is, hoe bekender is hy onder sy portuurgroep, wat sy kans op aanvaarding verhoog. Sosiale deelname lei ook tot die ontwikkeling van 'n selfversekerde houding en selfvertroue, wat sosiale aanvaarding bevorder.

Faktore binne die gesin kan ook die adolessent se sosiale deelname belemmer. So is 'n persoon wat oorbekerm word, geneig om selfsugtig te wees, en word nie goed aanvaar nie. Ouers wat kinders toelaat om maats te besoek en om hulle ook tuis te onthaal, skep daarenteen geleentheid vir sosiale aktiwiteite.

(vi) Sosiale vaardighede

Sosiale vaardighede dra by tot gewildheid tydens adolessensie. Een van die vernaamste vaardighede waaroor die adolessent moet beskik indien hy aanvaar wil word, is sosiale oordeel. Dit behels veral die vermoë om sosiale situasies vinnig en akkuraat te kan opsom. Aspekte soos die korrekte interpretasie van gesigsuitdrukkings,

stemtoon en algemene nie-verbale gedragssuitinge is van belang. Diegene wat 'n gebrek aan normale sosiale oordeel openbaar, word as taktloos beskou. Sodanige persone kan ander se gevoelens seermaak sonder om dit te besef, en ontlok gewoonlik negatiewe reaksies en vyandigheid.

Die vermoë tot **gesprekvoering** word ook belangrik geag. Die adolessent wat geredelik aanvaar word, word beskryf as iemand wat:

- maklik en spontaan gesels;
- 'n sin vir humor het;
- op sy gemak is in enige situasie; en
- sinvol bydra tot die gesprek en dit lewendig hou.

Die **gedrag** van die adolessent in sosiale situasies is ook 'n deurslaggewende faktor wat aanvaarding of verwerping bepaal. Hinderlike en egosentriese kenmerke word hier uitgesonder as onaantvaarbare gedragswyses. Dit behels veral die volgende:

- swak maniere en 'n gebrek aan hoflikheid;
- kinderagtige optrede;
- afbrekende en beledigende opmerkings teenoor maats;
- grappe maak wat ander in 'n verleentheid stel;
- spog oor prestasies, besittings, en so meer.

(vii) Intelligensie

'n Hoë intelligensie dra by tot aanvaarding omdat dit die adolessent in staat stel om inisiatief te neem en om aktiwiteite te beplan. Dit help die adolessent ook om die groep se belangstellings en gevoelens te beoordeel en daarby aan te pas. 'n Adolessent wie se intelligensie aansienlik hoër is as die res van die groep, mag uit pas wees met sy tydgenote en loop die gevaar om nie aanvaar te word nie. Daarenteen kan 'n adolessent wie se intelligensie ondergemiddeld is, nie baie tot die groep bydra nie en is hy "stadiger" as die

res van die groep. So 'n persoon word nie noodwendig verwerp nie, maar word verwaarloos en raak uiteindelik geïsoleerd.

(viii) Aard van die groep

Kleiner groepe is gewoonlik meer geslote, gevolglik is dit moeilik vir enigeen om die sirkel binne te dring. In 'n groter groep mag lede meer verdraagsaam wees teenoor nuwe lede. In 'n groep wat primêr sosiaal van aard is, word aanvaarding bepaal deur die adolessent se sosiale vaardighede en sosio-ekonomiese status. Indien die groep minder sosiaal ingestel is, speel die adolessent se belangstellings en die bydrae wat hy tot die groep kan lewer, 'n groter rol.

(ix) Beskikbaarheid van die groep

Hoewel die persoonlikheid van die adolessent 'n groter rol speel as die omgewing waar hy bly, dien nabyheid wel as fasiliteerder van sosiale kontak. Diegene wat in die nabye omgewing woon, het meer geleenthede om sosiale aktiwiteite by te woon. Namate die adolessent meer onafhanklik word ten opsigte van vervoer, word hierdie faktor makliker oorbrug.

(x) Duur van kontak met die groep

'n Persoon se status binne die groep word binne 'n kort tydperk bepaal en dit bly gewoonlik konstant tensy dit deur spesifieke gebeure of omstandighede verander word. Die moontlikheid vir sosiaal geïsoleerdes of nuwelinge om groter aanvaarding te geniet, verbeter met tyd namate die groep hulle beter leer ken. Adolessente wat egter 'n ongunstige eerste indruk skep en wie se gedrag nie ooreenstem met die standaarde van die groep nie, se kans om aanvaar te word hou nie verband met die duur van kontak met die groeplede nie.

(xi) Konformiteit

Adolescente kom beter oor die weg met diegene wie se belangstellings en waardes ooreenstem met hul eie. Die adolescent wat konformeer met die belangstellings en waardes van die bepaalde groep, sal derhalwe makliker aanvaar word. By adolessente in elke kultuur is daar groot ooreenstemming wat kleredrag, spraak, gewoontes, belangstellings, en so meer, betref.

Coleman (1980:422-423) wys daarop dat die grootste mate van konformering met die portuurgroep tydens vroeë adolessensie plaasvind. Dit word toegeskryf aan die jong adolescent se gebrek aan onafhanklikheid, selfvertroue en identiteitsgevoel. Konformering begin geleidelik na die veertiende of vyftiende jaar afneem en die adolescent begin besef dat dit ook nodig is om onafhanklik van die portuurgroep te wees.

(xii) Prestasie

Aanvaarding en goedkeuring van die groep word verkry deur prestasie, hetsy op sport- of akademiese gebied. Ander faktore is lidmaatskap aan 'n bepaalde klub, of prestasie ten opsigte van 'n stokperdjie. 'n Belangrike oorweging is egter dat die erkenning en aanvaarding wat die individu ontvang, afhanklik is van die status wat deur die portuurgroep aan die bepaalde aktiwiteit toegeken word. Spesifieke vaardighede of prestasies waarborg dus nie sosiale aanvaarding nie, hoewel 'n gebrek daaraan wel tot verwerping kan lei.

Rice (1992:433) verwys na navorsing wat aandui dat atlete hoër status geniet as skoliere wat akademies presteer, maar dat atlete wat ook akademies presteer, die gewildste van almal is. Hierdie bevinding word deur Hurlock (1973:100) bevestig. Sy wys daarop dat dit veral ten opsigte van seuns geld. Wat meisies betref, word akademiese prestasie gerespekteer, maar dit lei nie noodwendig tot gewildheid nie. Indien die meisie egter ook gewild onder seuns is, word sy aanvaar.

(xiii) Persoonlikheid

Persoonlikheid word as 'n deurslaggewende faktor vir sosiale aanvaarding beskou: "The personality pattern of the adolescent is more important than any other single factor in determining his social acceptance" (Hurlock 1973:100). Dit beteken nie dat die adolessent wat 'n hoë mate van aanvaarding en gewildheid geniet, 'n volmaakte persoonlikheid het nie, maar wel dat hy meer gunstige as ongunstige eienskappe openbaar.

In die algemeen word adolessente wat gunstig beoordeel word, beskryf as mense wat:

- interessante en aangename groepsaktiwiteite beplan;
- interaksie binne die groep bevorder;
- 'n positiewe gesindheid openbaar; en
- ander laat voel dat hulle deel van die groep is.

Wat spesifieke persoonlikheidskenmerke betref, word die volgende eienskappe belangrik geag vir sosiale aanvaarding:

- verdraagsaamheid, buigsaamheid;
- vrolikheid, lewendigheid, entoesiasme, optimisme;
- selfvertroue (sonder om hoogmoedig te wees);
- goeie humorsin
- verantwoordelikheid, betroubaarheid;
- eerlikheid, regverdigheid;
- vriendelikheid, toon begrip vir ander;
- onselfsugtigheid;
- hulpvaardigheid, samewerking.

2.3.3.5 Morele ontwikkeling

(a) Die verband tussen morele en kognitiewe ontwikkeling

In die ontleding van die aard van morele ontwikkeling is dit duidelik dat die kognitiewe komponent 'n definitiewe rol speel (Manaster 1977:61; Vrey 1979:184; Hauser 1981:313; Craig 1983:338; Rice 1992:465). In hierdie verband is dit veral die vermoë om abstrak te dink, wat die adolessent in staat stel om waardes rasioneel te beoordeel en alternatiewe te ondersoek.

Die vermoë om morele konsepte te verstaan, hou die volgende implikasies ten opsigte van die morele ontwikkeling van die adolessent in (Vrey 1979:194):

- 'n Geleidelike oorgang vanaf heteronome na outonome morele oordeel vind plaas. Eersgenoemde behels 'n moraliteit wat berus op wette soos deur ander neergelê: die kind steel byvoorbeeld nie, omdat die ouer hom verbied, dit wil sê die ouer word gehoorsaam. Outonome morele oordeel, daarenteen, berus op eie oortuiging en eie oordeel, dit wil sê die norm word gehoorsaam. Hierdie oorgang stel die adolessent in staat om van 'n moraliteit wat op vaste reëls gebaseer is, te beweeg na 'n moraliteit wat op beginsels gebaseer is.
- 'n Verskuiwing van morele realisme na morele relativisme vind plaas. Vir die morele realis is dit byvoorbeeld 'n groter oortreding om 'n dosyn eiers per ongeluk te breek as wat dit is om een eier doelbewus stukkend te gooi. Die morele relativis neem egter verskeie faktore in aanmerking in sy beoordeling, soos byvoorbeeld die bedoeling van die oortreder, die praktiese omstandighede en die gevolge van die daad.

In die literatuur wat geraadpleeg is, word deurgaans na Kohlberg se teorie verwys wanneer die morele ontwikkeling van die adolessent bespreek word (Manaster 1977:59; Lambert et al 1978:176-178; Hoffman 1980:297; Craig 1983:339; Thom 1985:369-370; Mussen et al 1990:641; Conger

1991:468; Rice 1992:468-471). Hierdie teorie, wat verteenwoordigend is van die kognitiewe siening van morele ontwikkeling, word vervolgens kortliks uiteengesit.

(b) Kohlberg se teorie van morele ontwikkeling

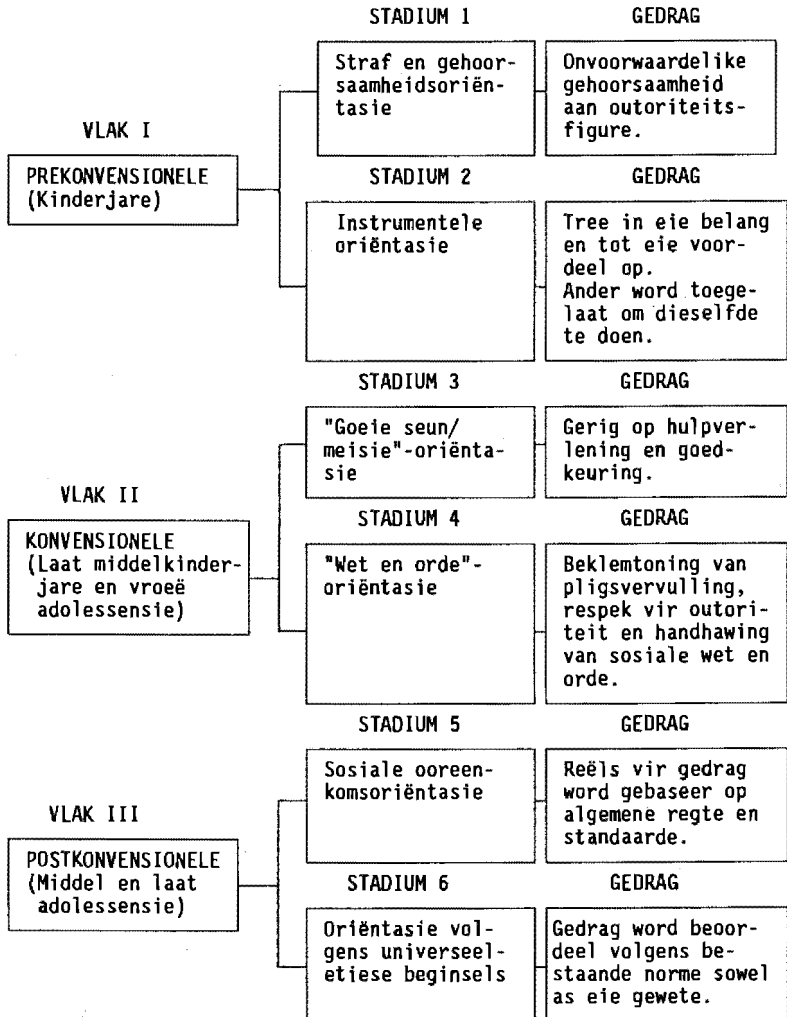
Die verband tussen kognitiewe en morele ontwikkeling is reeds deur Piaget raakgesien. Hy het morele ontwikkeling beskou as 'n uitvloeisel van die wisselwerking tussen kognitiewe ontwikkeling en sosiale ervaring, en het geglo dat dit 'n bepaalde verloop toon (Lambert et al 1978:176). Piaget se navorsing was egter beperk tot kinders onder 12 jaar.

In Kohlberg se teorie, waar voortgebou word op Piaget se werk, word drie vlakke van morele ontwikkeling onderskei, naamlik die prekonvensionele, konvensionele en postkonvensionele vlakke. Elke vlak word voorts in twee substadia verdeel. Daar word aanvaar dat Vlak I tydens die kinderjare ontwikkel, Vlak II tydens die laat middelkinderjare en Vlak III tydens middel en laat adolessensie (Thom 1985:369).

Ten einde 'n geheelbeeld van die verloop van morele ontwikkeling te verkry, word die drie vlakke opsommenderwys in Figuur 2.1 uiteengesit (vergelyk Lambert et al 1978:176-178; Thom 1985:325-427 en 370; Conger 1991:468).

FIGUUR 2.1

VERLOOP VAN MORELE ONTWIKKELING



Twee prosesse is betrokke by die ontwikkeling van een stadium van morele oordeel na 'n volgende. Dit is naamlik kognitiewe disekwilbrium en rolbesetting (Hoffman 1980:298). Ten einde morele groei teweeg te bring, moet die individu kognitiewe disekwilbrium ervaar, wat behels dat hy bewus moet word van sekere teenstrydighede in sy waardestruktuur. Die motivering wat ontstaan om hierdie teenstrydighede uit die weg te ruim, lei tot verdere ontwikkeling. Rolbesetting behels die vermoë om ander persone se standpunte te verstaan en "oor te neem". Namate hierdie vermoë ontwikkel, word die individu ontvanklik vir verskillende standpunte en is hy in staat tot groter buigsaamheid ten opsigte van sy bestaande morele struktuur. Gevolglik kan aanpassings of veranderings in sy morele struktuur plaasvind ten einde kognitiewe disekwilbrium op te los.

Enkele aspekte rakende die morele ontwikkeling wat tydens die tydperk van adolessensie voorkom, word vervolgens uitgelig.

(c) Die adolescent en morele ontwikkeling

Die bereiking van die konkreet-operasionele stadium van kognitiewe ontwikkeling word as voorvereiste gestel vir die bereiking van die konvensionele vlak van morele oordeel, terwyl formeel-operasionele denke weer noodsaaklik is vir die bereiking van die postkonvensionele vlak van moraliteit. Aangesien formeel-operasionele denke met adolessensie in verband gebring word (vergelyk 2.3.3.2), word die verwagting geskep dat die adolescent tot by die finale vlak van morele ontwikkeling sal vorder. Lambert et al (1978:179) en Thom (1985:369) waarsku egter dat die volgende feite in ag geneem moet word:

- Die bereiking van 'n sekere stadium van kognitiewe ontwikkeling verseker nie dat 'n persoon 'n hoër vlak van morele ontwikkeling sal bereik nie.
- Persone van dieselfde ouderdom verkeer nie almal op dieselfde vlak van morele ontwikkeling nie.

- Die hoogste vlak van morele ontwikkeling word nie deur alle persone bereik nie.

In die lig van bogenoemde meld Conger (1991:468-469) dat die denke van die gemiddelde kind wat adolessensie bereik (dit wil sê vroeë adolessensie), alreeds begin wegbeweeg van die eerste twee stadia van die prekonvensionele vlak van moraliteit. Gedurende adolessensie blyk konvensionele morele denke op die voorgrond te wees.

Manaster (1977:61) sluit hierby aan in sy siening dat adolessente en volwassenes wat op die vroeë formeel-operasionele stadium van kognitiewe ontwikkeling funksioneer, in staat is om morele oordele op die konvensionele vlak te vel. Hy beklemtoon dat slegs adolessente en volwassenes wie se denke tot die "ware" formeel-operasionele vlak ontwikkel het, tot postkonvensionele moraliteit kan vorder. Dit is dus duidelik dat morele ontwikkeling nie wetmatig volgens die bereiking van 'n bepaalde ouderdom geskied nie, maar dat dit op 'n kontinuum plaasvind waarbinne ruimte vir individuele verskille gelaat moet word.

Hoffman (1980:296-297) wys daarop dat, ten einde morele rypheid te kan bereik, die adolessent onder meer 'n begrip van die self en van ander persone as unieke individue met onafhanklike sienings, moet ontwikkel. In hierdie verband lewer die portuurgroep 'n waardevolle bydrae. Tydens interaksie met die portuurgroep word die adolessent daarvan bewus dat individue verskillend optree weens, onder andere, verskillende waardes wat gehandhaaf word. Hy leer dus om ander se waardes ook in ag te neem.

Douvan en Adelson (1966:83) beskou die portuurgroep as een van die belangrikste determinante vir die ontwikkeling van 'n waardestelsel, aangesien dit standaarde en norme vir gedrag daarstel waarmee die adolessent graag wil konformeer ten einde aanvaarding deur die groep te verseker. Hierdie behoefte aan aanvaarding kan ook remmend inwerk op die morele ontwikkeling van die adolessent, byvoorbeeld wanneer hy assosieer met 'n groep wat twyfelagtige waardes en morele standaarde handhaaf. McKinney (1975:806) wys daarop dat interne en eksterne motivering of lokus van kontrole 'n rol speel by morele ontwikkeling. Volgens hom blyk

diegene wat deur interne faktore gemotiveer word eerder as deur druk van ander of deur eksterne faktore, se morele ontwikkeling op 'n hoër vlak te wees.

2.3.3.6 Die ontwikkeling van onafhanklikheid

Die bereiking van onafhanklikheid verteenwoordig 'n belangrike ontwikkelingsstaak van adolessensie. Daarsonder kan die adolessent nie die oorgang na volwassenheid bemeester nie. Die strewe na onafhanklikheid word tereg deur Horrocks (1976:470) as "psychological weaning" beskryf, terwyl Bloss (1967:163) dit beskou as "... the shedding of family dependencies, the loosening of infantile object ties in order to become a member of society at large, or simply, the adult world."

Thom (1985:385) onderskei drie doelwitte in die adolessent se strewe na onafhanklikheid, naamlik:

- Gedragsoutonomie, dit wil sê eie besluitneming oor aspekte soos keuse van maats, besteding van vrye tyd en hantering van finansies.
- Emosionele outonomie, dit wil sê die adolessent strewe daarna om vir homself verantwoordelik te wees en op homself te steun.
- Morele outonomie, dit wil sê die adolessent wil sy eie waardestelsel ontwikkel wat sy gedrag kan rig.

Die ontwikkeling van onafhanklikheid by die adolessent hou ook verband met sy kognitiewe en sosiale ontwikkeling. Lambert et al (1978:159) verduidelik dat die formeel-operasionele vlak van denke die adolessent in staat stel om verskillende moontlikhede in te sien en te oorweeg voordat 'n besluit geneem word. Ouers se leiding en besluite word dus nie meer onvoorwaardelik aanvaar nie.

In sy sosiale ontwikkeling beweeg die adolessent algaande meer buite die ouerhuis, wat meebring dat hy nuwe perspektiewe omtrent sy ouers ontwikkel. Vrey (1979:185) meen dat die adolessent "die ouerhuis in 'n

psigiese sin verlaat en 'n eie staanplek buite die gesin in neem vanwaar hy vanuit 'n nuwe raamwerk na die wêreld, maar ook terug na sy ouers, kyk."

Beide Vrey (1979:189) en Thom (1985:386) beklemtoon die belangrikheid van die ouer-kindverhouding in die adolessent se strewe na onafhanklikheid. Liefdevolle optrede deur die ouer, wat gekenmerk word deur aanvaarding en begrip, bied geborgenheid en sekuriteit aan die adolessent, en bevorder onafhanklike optrede.

Die ontwikkeling van onafhanklikheid is egter onderhewig aan twee voorwaardes, naamlik:

- Die adolessent se bereidheid tot selfstandige besluitneming en aanvaarding van verantwoordelikheid.
- Die ouer se bereidheid om die adolessent toe te laat om self besluite te neem en verantwoordelikheid te dra (Vrey 1979:187).

2.4 SAMEVATTING

Uit die literatuurstudie oor die tydperk van adolessensie het die volgende gevolgtrekkings gekristalliseer:

- Die kognitiewe veranderinge wat plaasvind speel 'n sleutelrol in die wording van die adolessent en vorm die stukrag vir ontwikkelings op sosiale, affektiewe en morele gebiede.
- Die ontwikkeling en verandering wat adolessensie kenmerk, hou bepaalde implikasies in vir die identiteitsverwerwing en ontplooiing van die selfkonsep van die adolessent, en het toenemende groei na onafhanklikheid tot gevolg.
- Die kwaliteit van verhoudinge met die ouers en die portuurgroep blyk deurslaggewend te wees om bogenoemde te fasiliteer.

- Die suksesvolle integrering van al die veranderinge wat tydens adolessensie plaasvind, stel die adolessent in staat om sy ontwikkelingsake uit te voer en 'n gesonde leefwêreld daar te stel waarbinne hy as individu toereikend kan funksioneer.

In die volgende hoofstuk word die klem na die leergestremde adolessent verskuif. Leergestremdheid as fenomeen word ontleed ten einde vas te stel watter implikasies dit vir die leergestremde individu in die algemeen, en die leergestremde adolessent in die besonder, inhou. Op hierdie wyse kan aanduidings verkry word van die mate waartoe die adolessent se aanpassing en funksionering binne sy leefwêreld, asook sy volwassewording, deur sy leergestremdheid geraak word.

HOOFSTUK 3

LEERGESTREMDHEID AS FENOMEEN

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk het die ontleding en beskrywing van die fenomeen leergestremdheid ten doel. Ten einde 'n geheelbeeld daar te stel, sal die ontwikkeling van die begrip leergestremdheid eerstens binne die konteks van die historiese verloop in perspektief gestel word. Daarna word gefokus op die etiologie en manifestasies van leergestremdheid. Aangesien die ondersoek op die adolessent gerig is, sal ook in die besonder na leergestremdheid tydens adolessensie verwys word.

3.2 HISTORIESE VERLOOP VAN TERMINOLOGIE EN DEFINIËRING

Die daarstelling van 'n geskikte term en definiëring van die begrip leergestremdheid was 'n moeisame proses wat oor 'n tydperk van jare geskied het. Mercer (1987:29) wys daarop dat verskeie dissiplines tot die veld van leergestremdheid bydra, onder meer die Neurologie, Linguistiek, Sielkunde en Opvoedkunde. Vanuit hierdie multidisiplinêre basis het 'n verskeidenheid terminologieë en definisies ontstaan, wat die presiese definiëring van leergestremdheid gekompliseer het.

Die term "learning disabilities" wat deur Samuel Kirk in die VSA in 1963 bekendgestel is, het onmiddellik byval gevind aangesien dit 'n enkele aanvaarbare term gebied het om kinders met leerprobleme te identifiseer (Ross 1976:1). Die entoesiasme oor die term is te begrype wanneer in ag geneem word dat op daardie stadium ongeveer veertig verskillende terme gebruik is om hierdie kinders te beskryf (McWhirter 1977:7; Cruickshank 1980:497-498). Voorbeelde hiervan is: "cerebral dysfunction"; "perceptually handicapped"; "neurologically impaired"; "diffuse brain damage"; "minimal brain dysfunction"; "minimal chronic brain damage syndrome"; "character impulse disorder", en so meer.

Nadat 'n geskikte term gevind is, het die problematiek rondom die presiese definiëring daarvan egter duidelik geword. Derbyshire (1988:26) wys daarop dat die baanbrekerswerk en belangrikste ontwikkelings op die gebied van leergestremdheid in die VSA plaasgevind het. Daar word derhalwe eerstens op die ontwikkelingsverloop van die begrip leergestremdheid in die VSA gefokus.

3.2.1 Ontwikkeling van die begrip leergestremdheid in die VSA

In die ontwikkelingsverloop rakende die terminologie en definiëring van leergestremdheid, is sekere fases waarneembaar. Hierdie fases word in tabel 3.1 uiteengesit.

TABEL 3.1

Ontwikkeling van die begrip leergestremdheid in die VSA

TYD-PERK	VERTEENWOORDIGER	BENAMING	DEFINISIE
±1947-1956	Strauss en Lehtinen	Die brein-beseerde kind ("The brain-injured child")	"The brain-injured child is the child who before, during or after birth has received an injury to or suffered an infection of the brain. As a result of such organic impairment, defects of the neuromotor system may be present or absent; however, such a child may show disturbances in perception, thinking, and emotional behavior, either separately or in combination .. These disturbances prevent or impede a normal learning process" (Strauss & Lehtinen 1947:4)
	<p>BESWARE TEEN TERM EN DEFINISIE (Lerner 1981:33-34; Mercer 1987:31)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gebaseer op navorsing met verstandelik gestremde kinders. 2. Breinbesering word geassosieer met 'n breë spektrum van ander toestande soos epilepsie en serebrale gestremdheid. Is nie spesifiek genoeg nie en daarom verwarrend. 3. Term nie aanvaarbaar vir ouers weens negatiewe konnotasie van breinbesering. Te veel klem op permanente aard van toestand. 4. Oorsaak-gerig en hou nie verband met gedragsaspekte van toestand nie. 5. Nie bruikbaar vir beplanning van onder- rigbenadering en -strategie nie. 		
1957	Stevens en Birch	Strauss-sindroom ("Strauss syndrome")	<p>Identifiseer enkele gedragskenmerke</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wisselende en onvanpaste gedrag. 2. Motoriese hiperaktiwiteit. 3. Swak beplanning van gedrag. 4. Afleibaarheid. 5. Perseptuele tekorte (Stevens & Birch 1957:348).

TYD-PERK	VERTEEN- WOORDIGER	BENAMING	DEFINISIE
1966	Clements (Projek- leier van "Task Force I", 'n nasio- nale pro- jek ge- loeds om leerge- stremde kinders te iden- tifiseer en te beskryf).	Minimale breindis- funksie ("Minimal brain dys- function")	"... children of near average, average or above average general intelligence with certain learning or behavioral disabilities ranging from mild to severe, which are associated with deviations of function of the central nervous system. These deviations may manifest themselves by various combinations of impairment in perception, conceptualization, language, memory, and control of attention, impulse or motor function .. these aberrations may arise from genetic variations, biochemical irregularities, perinatal brain insults or other illnesses or injuries sustained during the years that are critical for the development and maturation of the central nervous system, or from unknown causes" (Clements (1966) soos aangehaal deur Mercer 1987:32-33).
<p align="center">BESWARE TEEN TERM EN DEFINISIE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Te veel klem op mediese etiologie maak dit onbruikbaar vir beplanning van opvoedkundige intervensies (Mercer 1987:33). 2. Onvoldoende beskrywing van gedrags- en leerkenmerke van die kind bemoeilik korrekte identifisering (McIntosh & Dunn 1973:536; Lerner 1981:36). 3. Onsekerheid oor term "minimale". Kan ook tot gevolg hê dat ouers die probleem in 'n minder ernstige lig beskou (Cruickshank 1967:5). 			

TYD- PERK	VERTEEN- WOORDIGER	BENAMING	DEFINISIE
1967	Johnson en Mykle- bust	Psigoneuro- logiese leerge- stremdheid ("Psycho- neurological learning disability")	"The root of the term, neurologi- cal, clearly discloses that the basic condition is organic and involves the central nervous sys- tem. The prefix psycho appropri- ately emphasizes that an important concomitant is behavioral. The designation, psychoneurological, therefore, indicates that the disorder is in behavior and that the causation is neurological" (Johnson & Myklebust 1967:8).
1968- 1981	NACHC* (1968) Wet- gewing: Public Law 91- 230 *[Nation- al Ad- visory Committee on Handi- capped children]	Besondere leerge- stremdheid ("Special learning disabili- ties")	"Children with special learning disabilities exhibit a disorder in one or more of the basic psy- chological processes involved in understanding or in using spoken or written languages. These may be manifested in disorders of listening, thinking, talking, reading, writing, spelling or arithmetic. They include condi- tions which have been referred to as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dys- function, dyslexia, developmental aphasia, etc. They do <u>not</u> include learning problems which are due primarily to visual, hearing or motor handicaps, to mental re- tardation, emotional disturbance or to environmental disadvantage" (Gearheart 1981:10).
	USOE* (1977) Wet- gewing: Public Law 94- 142 *[US Of- fice of Educa- tion]	Spesifieke leerge- stremdheid ("Specific learning disability")	Verskil van vorige definisie slegs ten opsigte van formu- lering. Gebruik "specific" in stede van "special". Inhoud en betekenis is egter wesenlik die- selfde en word dus nie herhaal nie (vergelyk Lerner 1989:7).

TYD-PERK	VERTEEN- WOORDIGER	BENAMING	DEFINISIE
	NJCLD* (1981) *[National Joint Committee for Learning disabilities]	Leergestremdheid ("Learning disabilities")	"Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to central nervous system dysfunction. Even though a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (e.g. sensory impairment, mental retardation, social and emotional disturbance) or environmental influences (e.g. cultural differences, insufficient/inappropriate instruction, psychogenic factors), it is not the direct result of those conditions or influences" (Hammill et al 1981:336).

Die ontwikkeling van 'n geskikte term en definisie van leergestremdheid toon 'n duidelike klemverskuiwing van 'n oorheersend mediese model (vergelyk breinbesering) na 'n opvoedkundige perspektief wat daarop ingestel is om leer- en gedragskenmerke te identifiseer en hulpprogramme ter remediëring van probleemareas te ontwikkel. Die korrekte identifisering van die leergestremde kind is egter 'n komplekse taak, en die daarstelling van 'n definisie wat aanvaarbaar is vir alle belanghebbendes blyk bykans 'n onmoontlike taak te wees. Vir die doeleindes van die ondersoek is dit belangrik dat die basiese konsepte van die resente definisies duidelik omskryf word.

3.2.2 Ontleding van resente definisies

3.2.2.1 Public Law 94-142

Hierdie definisie, ook bekend as die federale definisie, is geïnkorporeer in wetgewing genaamd die "Education for All Handicapped Children Act" (1975), wat in 1977 in werking getree het. In die "Reauthorization of

the Education of the Handicapped Act" (1986), is die definisie onveranderd gelaat. Dit word ook in die meerderheid state in die VSA as basis vir die ontwikkeling van skoolprogramme gebruik (Lerner 1989:6).

Bykomend tot die formele definisie, is daar 'n afsonderlike stel regulasies wat betrekking het op kriteria vir identifikasie van leergestremde leerlinge. Hier word die klem geplaas op twee basiese komponente, naamlik die beginsel van teenstrydigheid en die beginsel van uitsluiting. Ter verduideliking haal Mercer (1987:37) 'n uittreksel uit die Federale Register aan. Daaruit blyk die volgende:

(a) Die beginsel van teenstrydigheid

'n Leerling word as leergestrem beskou indien:

- (i) hy nie volgens sy ouderdom en vermoë in een of meer spesifieke leerareas presteer nie, ten spyte van genoegsame en toepaslike leerervarings, en
- (ii) daar 'n ernstige teenstrydigheid bestaan tussen sy intellektuele vermoë en skoolprestasie. Die areas van skoolprestasie wat by beide punte betrekking het, is naamlik:

- mondelinge ekspressie;
- luisterbegrip;
- skriftelike ekspressie;
- basiese leesvaardigheid;
- leesbegrip;
- rekenkundige berekeninge; en
- rekenkundige redenering.

(b) Die beginsel van uitsluiting

'n Leerling kan nie as leergestrem beskou word indien die ernstige teenstrydigheid tussen vermoë en prestasie primêr toegeskryf kan word aan een van die volgende oorsake nie:

- 'n visuele, gehoor- of motoriese gestremdheid;
- verstandelike gestremdheid;
- emosionele steuring;
- omgewings-, kulturele of ekonomiese agterstande.

Die basiese konsepte van hierdie definisie kan soos volg saamgevat word (Lerner 1989:7):

- (1) Die individu openbaar 'n disfunksie in een of meer van die basiese psigologiese prosesse. Laasgenoemde verwys na intrinsieke vermoëns wat voorvereistes vir leer verteenwoordig, byvoorbeeld geheue, auditiewe persepsie, visuele persepsie en mondelinge taal.
- (2) Die individu openbaar leermoeilikhede, spesifiek ten opsigte van mondelinge ekspressie, luister-, skryf- en leesvermoë, asook rekenkundige berekenings- en redeneervermoë.
- (3) Die probleem is nie primêr die gevolg van ander oorsake soos visuele, gehoor- of verstandelike gestremdheid, emosionele steuring, of omgewingsagterstande nie (vergelyk beginsel van uitsluiting).
- (4) 'n Ernstige teenstrydigheid bestaan tussen die individu se potensiaal vir leer en sy vlak van prestasie (vergelyk beginsel van teenstrydigheid).

3.2.2.2 Die NJCLD-definisie

Ontevredenheid met die federale definisie het gelei tot die ontstaan van die "National Joint Committee for Learning Disabilities" en die daarstelling van 'n nuwe definisie. Hierdie komitee, wat saamgestel is uit verteenwoordigers van verskeie organisasies en dissiplines wat met leergestremdheid gemoeid is, het die volgende kritiek teen die federale definisie geopper (Mercer 1987:38):

- Aangesien leergestremdheid onder alle ouderdomme kan voorkom, is die gebruik van die term "kinders" nie toepaslik nie.

- Die term "basiese psigologiese prosesse" het tot uitgebreide en dikwels onnodige dispuut gelei.
- Spelling behoort nie ingesluit te word by die definisie nie, aangesien dit onder skriftelike ekspressie veronderstel word.
- Die bewoording van die laaste stelling, wat oor die beginsel van uitsluiting handel, is verwarrend en lei tot wanbegrippe.

Die basiese konsepte wat deur die NJCLD-definisie beklemtoon word, word deur Lerner (1989:8) uiteengesit:

- (1) Leergestremdheid behels 'n heterogene groep probleme. Dit impliseer dat leergestremdes nie slegs 'n enkele, maar 'n verskeidenheid probleemareas openbaar.
- (2) Die probleem van leergestremdheid is intrinsiek tot die individu. Dit veronderstel dat die probleem die gevolg is van faktore inherent aan die persoon, eerder as eksterne faktore soos die omgewing of die onderwysstelsel.
- (3) Daar word vermoed dat die probleem verband hou met 'n disfunksie in die sentrale senuweestelsel. Die moontlikheid dat die probleem 'n biologiese basis het, word dus erken.

Kritiek is ook teenoor hierdie definisie uitgespreek. McLoughlin en Netrick (1983:22) opper die volgende besware:

- Die definisie neem nie die verskil tussen die leergestremde se intellektuele vermoëns en sy vlak van funksionering (dit wil sê die beginsel van teenstrydigheid), in ag nie.
- Die begrip "intrinsiek" is vaag en wyd en kan tot verwarring lei.
- Meer klem moet gelê word op die onophefbaarheid van leergestremdheid.

- Die beginsel van uitsluiting, naamlik dat leergestremdheid nie veroorsaak word deur ander gestremdhede (byvoorbeeld verstandelike gestremdheid), of deur omgewingsfaktore (byvoorbeeld swak onderrig), word nie duidelik in die definisie weerspieël nie.

Hoewel die NJCLD-definisie 'n georganiseerde poging verteenwoordig om op die bestaande definisie van leergestremdheid te verbeter, geniet dit geen amptelike status nie, en word dit nie algemeen aanvaar nie (Mercer 1987:38). In hulle kommentaar oor hierdie definisie, som Hammill et al (1981:341) die immer-ontwikkende aard van die definiëring van leergestremdheid soos volg op: "They never intended to write the ultimate definition, only a better one; and doubtlessly, in years to come, their efforts will be discarded in favour of a new, improved version."

3.2.3 Ontwikkeling van terminologie en definiëring in Suid-Afrika

'n Belangrike gebeurtenis in die navorsingsverloop van leergestremdheid in Suid-Afrika, is die aanstelling van 'n komitee deur die regering in 1968, om ondersoek in te stel na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie. Die bevindinge van die komitee, onder voorsitterskap van professor C. de C. Murray, is in 1969 gepubliseer. Volgens Derbyshire (1988:33) vorm hierdie verslag die grondslag vir die implementering van 'n onderwysbeleid vir leergestremdes in Suid-Afrika.

Soos in die VSA, was hier in Suid-Afrika ook nie eenstemmigheid oor die term wat hierdie kinders moes beskryf nie. Benewens die term "minimale breindisfunksie" wat in die Murray-verslag gebruik is, wys Robinson (1986:95-105) op verskeie ander terme wat in die literatuur gevind word, byvoorbeeld:

- Psigoneurologiese disfunksie
- Spesifieke leerprobleme
- Psigoneurologiese gestremdheid
- Psigologiese leergestremdheid
- Leergestremdheid

- Spesifieke leergestremdheid
- Leergestremdheid

Die ontwikkeling van die veld van leerstremdheid word voorts aan die hand van die algemeen bekende terme beskryf, naamlik minimale breindisfunksie, spesifieke leergestremdheid en leergestremdheid.

3.2.3.1 Minimale breindisfunksie

Die gebruik van hierdie term is aanvanklik deur die Murray-komitee aanbeveel wanneer na leergestremde kinders verwys word. Minimale breindisfunksie word soos volg gedefinieer:

"Kinders met minimale breindisfunksie het 'n gemiddelde of hoër as gemiddelde verstandelike vermoë en die motoriese funksie, die gesig, die gehoor, en die emosionele aanpassing is toereikend, maar hulle toon spesifieke leergestremdhede of gedragsgestremdhede wat geassosieer is met afwykings van die funksie van die sentrale sensuïestelsel. Die disfunksie van die sentrale sensuïestelsel kom op verskillende maniere en in wisselende samestellings van die hierondergenoemde afwykings tot uiting: die gestremdheid, naamlik, van die persepsie, die begripvorming, die taal, die geheue, die beheer oor die aandag, die impuls, die motoriese funksie" (Suid-Afrika 1969:8).

In die Murray-verslag (Suid-Afrika 1969:4) word reeds daarop gewys dat die term "minimale breindisfunksie" verwarrend kan wees. Dit is byvoorbeeld moeilik om te bepaal wanneer breindisfunksie minimaal en wanneer dit maksimaal is. 'n Leerling wat as minimaal breinbeseerd geklassifiseer is, kan ernstige leertekorte openbaar, terwyl 'n leerling wat uitgesproke breinbeseerd is, soos in die geval van serebrale gestremdheid, se leervermoë nie noodwendig aangetas is nie.

Du Preez en Steenkamp (1980:3) wat die gebruik van die term "spesifieke leergestremdheid" voorstaan, lewer die volgende kritiek teen die term "minimale breindisfunksie":

- Die term is stigmatisierend.
- Die oorsaak word beklemtoon in stede van die werklike probleem.
- Die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die term word bevraagteken, aangesien die mediese aspekte bo die didaktiese aspekte van die verskynsel beklemtoon word.

3.2.3.2 *Spesifieke leergestremdheid*

In die dokument getitel "Handleiding vir Opvoeders aan Skole vir Neuraal Gestremde Leerlinge", opgestel deur die Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad, word die term "spesifieke leergestremdheid" gebruik. Volgens die definisie vervat in die handleiding word spesifieke leergestremdheid beskryf as: "... 'n sindroom van 'n neurologiese disfunksie wat hom voordoen as 'n leergestremdheid van 'n spesifieke aard en gekarakteriseer word deur 'n belangrike verskil tussen wat vermag word en 'n geskatte potensiaal nieteenstaande genoegsame motivering, aanpassing, ryping en 'n intelligensiekwosiënt binne normale perke, sonder sigbare fisiese afwykings, uitgerekte siekte, sosiale wanaanpassings of defektiewe pedagogiese en didaktiese verwaarlosing" (Nasionale Opvoeding 1981:14).

Ter aanvulling van die definisie word die volgende aspekte omskryf en beklemtoon (Nasionale Opvoeding 1981:15):

- Die leerlinge beskik oor 'n gemiddelde of bogemiddelde verstandsvermoë. Die maatstaf wat as afsnypunt dien, is 'n intelligensiekwosiënt van 90 of meer.
- 'n Wanverhouding bestaan tussen verwagte en werklike prestasies.
- Tekorte kom voor in een of meer van die basiese prosesse betrokke by die gesproke en/of die geskrewe taal.

- Die tekorte word nie primêr veroorsaak deur visuele, gehoor- en motoriese gestremdheid nie.

'n Ontleding van bogenoemde definisie toon aan dat beide die beginsels van teenstrydigheid en uitsluiting in die definiëring vervat word. Dit stem ooreen met die aanvullende regulasies van die federale definisie in die VSA (vergelyk 3.2.2.1), waarin hierdie beginsels beskryf word.

3.2.3.3 Leergestremdheid

In die Departementele handleiding (Nasionale Opvoeding 1981:14) word 'n onderskeid getref tussen leergestremdheid en spesifieke leergestremdheid. Eersgenoemde word as 'n oorkoepelende begrip beskou wat alle vorme van leergestremdheid insluit, byvoorbeeld blindheid, doofheid, epilepsie, serebrale gestremdheid, asook spesifieke leergestremdheid. Laasgenoemde begrip sluit egter alle leerlinge uit wat leergestremdheid as sekondêre gestremdheid openbaar.

Die terme "spesifieke leergestremdheid" en "leergestremdheid" word deur sommige skrywers as wisselvorme beskou (Gerber 1985:7; Van Wyk 1987:65). Van Wyk (1987:69) wys verder daarop dat hierdie terme uitsluitlik gebruik moet word as Afrikaanse ekwivalente van die term "specific learning disability" en "learning disability". Dit wil voorkom of tans voorkeur gegee word aan die term "leergestremdheid". Die redenasie is dat aangesien alle leergestremdhede spesifiek van aard is, dit onnodig is om die term "spesifieke leergestremdheid" te gebruik. Wanneer verwys word na leerlinge wat tekorte ten opsigte van luister, praat, lees, skryf en wiskundige vermoëns openbaar, en by wie 'n teenstrydigheid tussen hul intellektuele potensiaal en hul werklike funksioneringsvlak aanwesig is, blyk die term "leergestremdheid" voldoende te wees (Gerber 1985:13; Derbyshire 1988:39). Hierdie tendens stem ooreen met die ontwikkelinge ten opsigte van benoeming wat in die Amerikaanse literatuur gevind word (vergelyk die federale definisie se "specific learning disabilities" met die NJCLD-weergawe se "learning disabilities": sien 3.2.1, tabel 3.1).

3.3 ETIOLOGIE VAN LEERGESTREMDHEID

Weens die komplekse aard van leergestremdheid is die etiologie daarvan nie altyd presies bepaalbaar nie. Derbyshire (1988:43-44) wys daarop dat leergestremdheid selde aan 'n enkele faktor toegeskryf kan word, maar dat 'n komplekse stel oorsaaklike faktore eerder betrokke is wat van persoon tot persoon mag verskil.

Oorsaaklike faktore wat met leergestremdheid in verband gebring word, kan in die volgende kategorieë gegroepeer word:

- Neurogeniese faktore;
- Metaboliese faktore; en
- Oorerflikheidsfaktore.

3.3.1 Neurogeniese faktore

'n Besering of disfunksie van die sentrale senuweestelsel kan voorgeboortelik, tydens geboorte of nageboortelik plaasvind. Faktore wat tydens hierdie fases ter sprake is, word vervolgens kortliks uitgelig (Du Preez & Steenkamp 1980:28-32; Smith 1980: 24-30; Derbyshire 1988:44-47):

3.3.1.1 Voorgeboortelik

Die gesondheidstoestand van die verwagte moeder speel uiters belangrike rol in die ontwikkeling van die fetus. Aspekte wat in hierdie verband aanleiding tot 'n disfunksie kan gee, behels onder meer:

- ondervoeding by die verwagte moeder;
- bloedarmoede;
- die oormatige gebruik van alkohol;
- die gebruik van verdowingsmiddels;
- virusinfeksies, byvoorbeeld Duitse masels.

Volgens Du Preez en Steenkamp (1980:29-30) kan die emosionele toestand van die verwagte moeder die welstand van die fetus op verskeie wyses

nadelig beïnvloed. So kan angstigheid die eetlus van die moeder benadeel, wat voedingstekorte tot gevolg kan hê.

Ander faktore wat voorgeboortelik aanleiding tot 'n disfunksie kan gee, is byvoorbeeld:

- gebrekkige suurstoftoevoer na die brein (anoksie);
- blootstelling aan X-strale;
- bloedonverenigbaarheid (rhesusfaktor); en
- prematuriteit.

3.3.1.2 Tydens geboorte

Faktore soos die duur en aard van die geboorteproses is hier ter sprake. In die geval van 'n vinnige geboorte is daar nie voldoende tyd om by die oorgang van lae uterus-druk na atmosferiese druk aan te pas nie, terwyl 'n verlengde geboorte drukking en wrywing meebring wat kan lei tot wanvorming van die kop van die baba. Toediening van narkotiese middels aan die moeder kan 'n onderdrukking van die baba se asemhalingsproses tot gevolg hê. 'n Brugbaba verhoog die moontlikheid van besering, terwyl 'n naelstring wat om die nek gedraai is, ook as 'n risikofaktor beskou word.

3.3.1.3 Nageboortelik

Moontlike oorsake van leergestremdheid wat 'n nageboortelike oorsprong het, behels onder meer:

- ongelukke wat hoofbeserings veroorsaak;
- insidente van uitermate hoë koors;
- serebrale infeksies soos meningitis en enkefalitis;
- loodvergiftiging en die inaseming van ander gifstowwe, byvoorbeeld insektedoders;
- verstikking, wat belemmering van die suurstoftoevloei na die brein meebring; en
- ernstige voedingstekorte.

3.3.2 Metaboliese faktore

Du Preez en Steenkamp (1980:32) dui aan dat daar ongeveer 200 metaboliese toestande bestaan wat die sentrale senuweestelsel mag affekteer. Hieronder tel 'n versteurde vetmetabolisme, 'n versteurde proteïenmetabolisme en 'n ophoping van galaktose in die bloedstroom. Foutiewe funksionering van die skildklier en 'n gevolglike tekort aan jodium word ook met 'n disfunksie van die sentrale senuweestelsel in verband gebring.

3.3.3 Oorerflikheidsfaktore

Uit navorsing blyk dat sekere families 'n vatbaarheid vir taal- en leergestremdhede toon (Machanik 1973:1125; Du Preez & Steenkamp 1980:32; Smith 1980:24-25). Manifestasies van leergestremdheid word dikwels by broers en susters aangetref, asook by 'n ouer, oom of tante. Die feit dat leergestremdheid beduidend meer onder seuns as dogters voorkom, suggereer ook dat oorerwing 'n rol speel.

3.3.4 Sintese

Dit blyk dat daar nie eenstemmigheid onder navorsers bestaan oor die belangrikheid om die oorsake van leergestremdheid vas te stel nie. Smith (1980:26) wys daarop dat sommige navorsers meen dat die oorsaak van leergestremdheid van minder belang is, en dat die wyse van onderrig beklemtoon behoort te word. 'n Alternatiewe standpunt is egter dat indien die oorsaak vasgepen kan word, remediëring van die probleem vinniger en doeltreffender kan plaasvind.

Dit is die ervaring van die navorser dat die ouers van 'n leergestremde kind dikwels skuldgevoelens ervaar. Veral die moeder vrees dikwels dat sy op een of ander wyse verantwoordelik is vir haar kind se probleme deurdat sy tydens die swangerskap iets verkeerd gedoen het. Aangesien oorerwing 'n rol by leergestremdheid kan speel, gebeur dit dan ook soms dat een of beide ouers self skolastiese probleme ervaar het, of dat leerprobleme in die onderskeie familiegeskiedenis voorkom. Benewens die skuldgevoelens wat daardeur ontstaan, kan die situasie vererger word

indien een ouer vir die kind se probleme geblameer word, of waar ouers mekaar onderling verwyf. Daarbenewens ervaar die leergestremde kind soms ook skuldgevoelens omdat hy homself aanspreeklik hou vir sy probleme en voel dat hy nie aan ouerlike verwagtinge kan voldoen nie.

Wat die leergestremde adolessent betref, moet in gedagte gehou word dat daar gewoonlik reeds oor 'n lang tydperk bemoeienis op terapeutiese en remediërende vlak met hom gemaak is. In hierdie geval sou dit dus sinvol wees om nie op moontlike oorsake te fokus nie, maar wel op onderrig en opvoeding wat hom in staat gaan stel om die eise van volwassenheid te hanteer, met inagneming van die tekorte wat hy steeds openbaar. Dit is verder van belang dat skuldgevoelens wat by die ouers en die kind mag voorkom, uit die weg geruim moet word.

3.4 MANIFESTASIES VAN LEERGESTREMDHEID

3.4.1 Die heterogene aard van leergestremdheid

In die bestudering van leergestremdheid as fenomeen tree die veelfasettige karakter daarvan na vore en word dit duidelik dat die opvoeder in sy poging tot hulpverlening hom met 'n komplekse taak bemoei. Verskeie skrywers wys daarop dat leergestremdheid 'n heterogene kategorie verteenwoordig (Gallagher 1984:571; Poplin 1984:131; Du Preez & Steenkamp 1986:4; Derbyshire 1989:473; Lerner 1989:13).

Hierdie feit impliseer dat, hoewel leergestremdheid deur bepaalde leer- en gedragseienskappe gekenmerk word, elke lid van die groep 'n unieke samestelling van eienskappe of manifestasies openbaar. Wat dit betref, moet veral in aanmerking geneem word dat die manifestasies van leergestremdheid in verskillende kombinasies voorkom, en ook in verskillende grade van erns geopenbaar word. Sommige leergestremde leerlinge ervaar byvoorbeeld probleme ten opsigte van wiskunde, terwyl ander weer daarin uitblink. 'n Aspek soos hiperaktiwiteit kom by baie leergestremde leerlinge voor, maar nie by almal nie (Lerner 1989:13). 'n Leerling kan ook byvoorbeeld ten opsigte van sy bepaalde akademiese funksionering ernstige tekorte in lees en minder ernstige tekorte in wiskunde openbaar.

Dit is dus duidelik dat beide inter- en intra-individuele verskille voorkom. Mercer (1987:43) en Lerner (1989:13) wys verder daarop dat die manifestasies van leergestremdheid binne die konteks van die ouderdom van die individu beoordeel moet word.

3.4.2 Tekorte wat met leergestremdheid verband hou

In die literatuur word verskeie manifestasies wat as kenmerkend van leergestremdheid beskou word, uitgelig (vergelyk onder meer Reid & Hresko 1981:6; Mercer 1987:40-43; Derbyshire 1989:474-483; Lerner 1989:13-14). Die manifestasies kan in die volgende kategorieë gegroepeer word:

- Aandagtekorte
- Motoriese tekorte
- Perseptuele tekorte
- Akademiese tekorte
- Taaltekorte
- Kognitiewe tekorte
- Geheuetekorte
- Sosiaal-emosionele tekorte

Elkeen van hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

3.4.2.1 Aandagtekorte

Die term aandagtekorte kan as 'n sambreelterm beskou word waarby hiperaktiwiteit, afleibaarheid, swak konsentrasie en kort aandagspan ingereken word (Lerner 1989:13).

Die leerling met aandagtekorte word beskryf as impulsief en gedrewe. Hy openbaar 'n onvermoë om sy aandag sodanig op 'n bepaalde taak te vestig dat dit voltooi kan word. Dit kom dikwels voor of hy nie luister, of dat hy nie begryp wat gesê is nie.

Aandagtekorte gaan dikwels, maar nie noodwendig nie, gepaard met hiperaktiwiteit. Waar jonger hiperaktiewe kinders uitermate motoriese

aktiwiteit openbaar wat tot gevolg het dat hulle gedurig aan die beweeg is, word ouer kinders se hiperaktiewe gedrag gekenmerk deur rusteloosheid en vroetelrigheid ("fidgeting"). Hulle is ook geneig om te veel in die klas te praat, en raak gedurig betrokke by onderonsies met klasmaats (Lerner 1989:210).

Leerlinge met aandagtekorte se werk word gekenmerk deur slordigheid, onvoltooidheid, nalatigheid en ongeorganiseerdheid.

3.4.2.2 Motoriese tekorte

Wiederholt (1974:121-124) asook Wallace en McLoughlin (1975:104) toon aan dat motoriese tekorte reeds deur vroeë navorsers soos Goldstein (1936), Werner en Strauss (1939) en Strauss en Lehtinen (1947) met leergestremdheid in verband gebring is. Hoewel leergestremdheid nie primêr die gevolg is van 'n motoriese gestremdheid nie (vergelyk 3.2.1, tabel 3.1, *Public Law* 91-230 en 94-142), stel Cruickshank (1977:56) dit dat "... faulty motor ability is so much part of the picture of the learning disabled child that teachers and clinicians have come to expect it as a typical part of the total syndrome".

Tipiese motoriese manifestasies wat met leergestremdheid geassosieer word, behels veral tekorte ten opsigte van growwe en fyn motoriek. Die volgende aspekte kan uitgelig word:

- Gebrekkige koördinasie (Johnson & Myklebust 1967:282; Cruickshank 1980:509; Lerner 1989:273).
- Lompheid (Johnson & Myklebust 1967:282; Reid & Hresko 1981:83; Mercer 1987:43).
- Versteurde balans en ritme (Wallace & McLoughlin 1975:117; Lerner 1989:273).

Fisiese aktiwiteite soos hardloop, spring, klim, balspele, asook fyner vaardighede soos knope en skoenveters vasmaak, met 'n skêr knip, en so meer, word deur bogenoemde tekorte geraak.

Johnson en Myklebust (1967:45) wys verder op die tekorte wat die leergestremde openbaar ten opsigte van die aanleer van komplekse motoriese patrone. Dit lei daartoe dat die leergestremde probleme ondervind met die bemeestering van bewegings wat in 'n sekere volgorde uitgevoer moet word. Sodanige bewegings speel 'n rol in die beoefening van verskeie sportsoorte, byvoorbeeld swem en tennis.

3.4.2.3 Perseptuele tekorte

Persepsie word deur Lerner (1989:282) beskryf as "the process of recognizing and interpreting sensory information, or the intellect's ability to extract meaning from the data received by the senses."

Soos in die geval van motoriese manifestasies het perseptuele tekorte ook vroeg reeds onder die aandag van navorsers gekom. Dit is veral Strauss en Werner wat in 1943 perseptuele tekorte as 'n belangrike manifestasie van leergestremdheid geïdentifiseer het (Derbyshire 1989:475). Die terrein van perseptuele tekorte het soveel aandag ontvang dat die leergestremde leerling op 'n stadium ook as die perseptueelgestremde bekend gestaan het (Gerber 1981:136; vergelyk ook 3.2).

Drie modaliteite word betrek by die perseptuele tekorte wat met leergestremdheid verband hou, naamlik die visuele, ouditiwe en haptiese. Perseptuele probleme wat in hierdie areas voorkom - veral ten opsigte van visuele en ouditiwe persepsie - is reeds breedvoerig in die literatuur beskryf. Daar sal dus volstaan word met 'n samevatting van perseptuele tekorte wat by die leergestremde kan voorkom, soos aangedui deur Gerber (1981:141-154), Van Niekerk (1986:200-201), Mercer (1987:231-232), Lerner (1989:285-287) en Derbyshire (1989:475-476).

Wat die visuele modaliteit betref, kan probleme ondervind word ten opsigte van:

- ruimtelike verhoudinge;
- diskriminasie;
- voorgrond-agtergrond onderskeiding;

- sluiting;
- analise en sintese;
- vormkonstantheid; en
- geheue.

Op **ouditief-perseptuele** gebied word probleme ondervind ten opsigte van:

- assosiasie;
- diskriminasie;
- opeenvolging;
- sluiting;
- analise en sintese; en
- geheue.

Tekorte wat by die **haptiese** modaliteit ontstaan, betrek die tassin-tuiglike en die kinestetiese stelsels. Tassin-tuiglike inligting word verkry óf deur aanraking van die vingers óf van die oppervlakte van die vel, terwyl kinestetiese inligting verkry word deur die liggaam se beweging en die gevoel in die spiere (Mercer 1987:232). Versteurde haptiese persepsie lei daartoe dat die individu 'n probleem ondervind om 'n beeld van sy liggaam te vorm, wat dan gepaardgaande tekorte ten opsigte van ruimtelike oriëntasie en ruimtelike verhoudinge meebring (Gerber 1981:154).

Chalfant en King (1976:44) beweer dat die leergestremde ook tekorte openbaar op die gebied van perseptuele integrasie. Hier kan onderskei word tussen intra- en intersensoriese integrasie. Eersgenoemde behels die integrasie van inligting afkomstig van 'n bepaalde sin-tuig op 'n gegewe moment. Laasgenoemde verwys na die integrasie van inligting wat gelyktydig van verskillende sin-tuie afkomstig is.

Perseptuele ontwikkeling hou verband met verskeie ander areas van ontwikkeling. Derbyshire (1989:476) haal 'n aantal navorsingsbevindinge aan wat daarop dui dat persepsietekorte die volgende areas van ontwikkeling nadelig kan beïnvloed:

- motoriese ontwikkeling;
- kognitiewe ontplooiing;
- taalontwikkeling;
- leesvaardigheid; en
- vorming van wiskundige konsepte.

Gerber (1985:97) en Derbyshire (1989:476) is van mening dat perseptuele tekorte die leergestremde leerling ook op emosionele en sosiale gebied beïnvloed. Die leergestremde leerling sal byvoorbeeld sekere sportsoorte vermy of hom onttrek van sosiale geleenthede weens sy perseptuele tekorte, en daardeur die gevaar loop dat sy interpersoonlike verhoudinge belemmer word.

3.4.2.4 Akademiese tekorte

Akademiese of leerprobleme word as die mees algemeen aanvaarde kenmerk van leergestremdheid beskou (Mercer 1987:40). Vanuit 'n onderwysperspektief geniet die akademiese funksionering van die leergestremde baie aandag en is uitgebreide navorsing rakende evaluering en hulpverlening reeds gedoen (vergelyk onder meer Mercer 1987:hoofstuk 12 tot 15 en Lerner 1989:hoofstuk 12 tot 14).

Die volgende areas kan onderskei word:

(a) Leestekorte

Dit behels probleme ten opsigte van:

- dekodering (woordherkenning);
- basiese leesvaardighede; en
- leesbegrip.

(b) Tekorte ten opsigte van geskrewe taal

Dit behels probleme op die gebied van:

- spelling;
- handskrif; en
- skriftelike ekspressie (stelwerk).

(c) *Tekorte ten opsigte van wiskunde*

Probleemareas behels veral:

- kwantitatiewe denke;
- hoofrekene; en
- wiskundige redeneervermoë
(Mercer 1987:40; Lerner 1989:14).

3.4.2.5 *Taaltekorte*

Uit die definisie van leergestremdheid soos vervat in *Public Law 94-142* (vergelyk 3.2.1, tabel 3.1) blyk dit dat daar 'n noue verweefdheid tussen taalontwikkeling en akademiese funksionering bestaan: "Children with specific learning disabilities exhibit a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using spoken or written language. These may be manifested in disorders of listening, thinking, talking, reading, writing, spelling or arithmetic ..." (Lerner 1989:7, eie beklemtoning).

Hierdie verweefdheid word bevestig deur Vogel (Mercer 1987:41) se bevinding dat leesprobleme tot 'n groot mate herlei kan word na onderliggende taalprobleme. Die omvang van die problematiek van taaltekorte word weerspieël in Marge (Mercer 1987:41) se berekening dat die helfte van alle leergestremde leerlinge taalprobleme ondervind.

Die areas waar taaltekorte aanwesig kan wees, behels:

- auditief-reseptiewe taal (luistertaal);
- auditief-ekspressiewe taal (praat);
- visueel-reseptiewe taal (lees); en

- visueel-ekspressiewe taal (skryf) (Wiig & Semel 1976:23; Du Preez & Steenkamp 1980:62).

Derbyshire (1989:481) dui aan dat taaltekorte verskeie ongunstige implikasies vir die leer en wording van die leergestremde inhou. Die volgende aspekte word vermeld:

- Suiwere begripsbepaling word bemoeilik.
- Kommunikasievaardighede word belemmer, wat sosiale ontplooiing benadeel.
- Die vermoë tot abstrakte denke word ongunstig beïnvloed.
- Die verwerping van insig, veral wat sosiaal-maatskaplike norme en waardes betref, word verhinder.

3.4.2.6 Kognitiewe tekorte

Kognisie behels alle prosesse waardeur 'n organisme kennis verkry van 'n objek of saak, of waardeur hy van sy omgewing bewus word. Aspekte wat by kognisie ingesluit word, is waarneming, herkenning, verbeelding, redenering, beoordeling, herinnering, leer en dink (Plug et al 1988:181).

Smith (1980:35, 67, 82, 85) identifiseer verskeie kenmerke by die leergestremde wat verband hou met kognitiewe tekorte:

- Konkreetgebondenheid, dit wil sê probleme word ondervind om van die konkrete na die abstrakte vlak van kognitiewe funksionering te beweeg.
- 'n Gebrek aan innerlike organisasie. Dit lei daartoe dat die leergestremde dit moeilik vind om inligting te klassifiseer, kategoriseer en in die regte volgorde te plaas.
- Probleme word ervaar om nuwe inligting by bestaande inligting te integreer, en ook om verwantskappe tussen aspekte in te sien. Dit kan daartoe lei dat verkeerde afleidings of gevolgtrekkings gemaak word. Die onvermoë om verwantskappe in te sien kan ook tot gevolg

hê dat die leergestremde nie sy optrede en die gevolge daarvan met mekaar in verband bring nie. Gerber (1985:115) wys ook op die tekorte wat die leergestremde openbaar ten opsigte van die onderskeiding tussen essensiële en nie-essensiële feite of inligting.

- Ontoereikende beplanning en uitvoering van leerstrategieë. Die leergestremde vind dit byvoorbeeld moeilik om sy werk en tyd so te struktureer dat take betyds afgehandel kan word. Torgesen (1977:28) sluit hierby aan in sy siening dat die leergestremde in die onderrigssituasie dikwels van spesifieke leiding afhanklik is.

Die aspek van metakognisie het gedurende die sewentiger- en tagtigerjare sterk op die voorgrond getree. Volgens Flavell (1976:232) en Meichenbaum (1986:23) verwys metakognisie na 'n persoon se kennis aangaande sy eie kognitiewe prosesse, asook sy vermoë om hierdie prosesse te monitor. Baker (1982:27-28) omskryf die konsep van metakognisie as:

- die bewustheid ("awareness") van die vaardighede, strategieë en hulpbronne wat benodig word om 'n taak doeltreffend uit te voer, en
- die vermoë om kontrolerende maatreëls aan te wend om suksesvolle voltooiing van die taak te verseker. Hierdie maatreëls behels byvoorbeeld die beplanning van stappe wat geneem moet word, evaluering van die doeltreffendheid van die handeling wat uitgevoer word, kontrolering van die resultate en die implementering van wysigings of aanpassings indien probleme opduik.

Die essensie van metakognisie is geleë in die individu se bewustheid van beskikbare strategieë om hom in sy leer en taakuitvoering te help. 'n Persoon openbaar byvoorbeeld metakognitiewe gedrag wanneer hy 'n inkopielys opstel om hom te help onthou wat gekoop moet word, of wanneer hy die hoofpunte van 'n hoofstuk neerskryf om beter begrip teweeg te bring (Mercer 1987:234). Sodanige gedrag dui daarop dat die individu van sy beperkinge bewus is, en oor die vermoë beskik om effektiewe leerstrategieë en moontlike oplossings te beplan.

Hallahan *et al* (1985:88) meld dat die leergestremde leerling tekorte toon ten opsigte van maatreëls om kognitiewe gebeure te monitor, te kontroleer en in stand te hou. Wat leesbegrip betref, word byvoorbeeld aangedui dat die leergestremde leerling dit moeilik vind om:

- duidelikheid oor die doel van die leeshandeling te verkry;
- te fokus op belangrike inhoud van leesstukke;
- sy begrip van die inhoud te monitor;
- tegnieke soos herlees en oorsigtelike lees ("scanning") aan te wend;
en
- addisionele bronne, byvoorbeeld 'n woordeboek, te gebruik.

3.4.2.7 Geheuetekorte

Sileo (1985:120) definieer geheue as "a dynamic process that enables us to take complex environmental information and to transform and organize it in a manner that permits storage and retrieval at a later time."

Afgesien van probleme wat die leergestremde op die vlak van visuele en/of ouditiewe geheue openbaar (vergelyk 3.4.2.3), meld Haring (1978:163) dat tekorte ook ten opsigte van kort- en langtermyngeheue ondervind word. Johnson en Myklebust (1967:114-115) en Smith (1980:27) wys verder daarop dat die leergestremde dit dikwels moeilik vind om taalsimbole en -inligting te stoor en te herroep.

Mercer (1987:43) noem twee faktore wat verband hou met die geheueprobleme van die leergestremde:

- Afwesigheid van die gebruik van kognitiewe strategieë, byvoorbeeld om van herhaling en kategorisering gebruik te maak wanneer 'n lys woorde gememoriseer moet word.
- Swak taalvaardighede wat tot gevolg het dat verbale inhoude moeilik onthou word.

3.4.2.8 Sosiaal-emosionele probleme

Die interaksie tussen akademiese tekorte en sosiaal-emosionele probleme is kompleks. Mercer (1987:42) voer aan dat frustrasies wat spruit uit die leergestremde se leerprobleme, ontwrigtende gedrag en negatiewe gevoelens omtrent die self kan meebring. Osman (1979:16), daarenteen, beskou die aanwesigheid van sosiale, emosionele en gedragsprobleme by die leergestremde as 'n afsonderlike manifestasie van leergestremdheid en beklemtoon dat sodanige probleme nie noodwendig die sekondêre gevolge van leerprobleme is nie. Aspekte rakende die sosialiteit, emosionaliteit en gedrag van die leergestremde word vervolgens kortliks bespreek.

Verskeie navorsingsbevindings lewer bewys dat die leergestremde op sosiale gebied nie die mas opkom nie (Reid & Hresko 1981:108; Pearl et al 1983:2; Miller 1984:619; Mercer 1987:273; Lerner 1989:250). In hierdie verband geniet die teorie van sosiale impersepsie baie aandag en word die term *sosiale gestremdheid* (social disability) selfs gebruik. Lerner (1989:470) dui aan dat die sosiale probleme van die leergestremde vanuit hierdie perspektief as 'n gestremdheid op sigself beskou word, wat afsonderlik van akademiese en leerprobleme voorkom, maar wys ook daarop dat mislukkings op akademiese gebied wel sekondêre emosionele en sosiale probleme tot gevolg kan hê.

Dit blyk dus dat daar nie ooreenstemming bestaan oor die beskouing van die oorsprong van die sosiale problematiek wat met leergestremdheid geassosieer word nie. Navorsers is dit egter eens dat die tekorte wat die leergestremde op sosiale gebied openbaar, sy leer en wording in totaliteit kan benadeel (Schumaker et al 1982:395; Anderson & Murphy 1985:408; Jackson et al 1987:361). Lerner (1989:468) som die situasie soos volg op: "... the deficit affects almost every aspect of the student's life and is probably one of the most crippling disabilities the student can have ... In terms of total life functioning, the social problem may be far more disabling than academic dysfunction."

Sosiale tekorte wat kenmerkend van leergestremdheid is, behels onder meer gebrekkige sosiale vaardighede wat aspekte soos sosiale oordeel, takt,

empatie en sensitiwiteit insluit (Lerner 1989:470-471). Die leergestremde se sosiale onbedrewenheid lei daartoe dat sy gedrag dikwels ongunstig beoordeel word, wat tot gevolg kan hê dat sy interpersoonlike verhoudinge benadeel word. In hierdie verband toon navorsingsbevindings deur onder andere Deshler en Schumaker (1983:17-18) dat die leergestremde probleme ervaar ten opsigte van verhoudinge met sy ouers, portuur en onderwysers.

In die literatuur word ook aanduidings gevind dat die leergestremde op emosionele gebied bepaalde reaksies toon. Daar word veral melding gemaak van emosies soos teleurstelling en frustrasies wat negatiewe selfbeoordeling tot gevolg het, en uitloop op 'n swak selfkonsep en verlaagde eiewaarde. Die vele mislukkings waarmee die leergestremde op beide akademiese en sosiale gebiede gekonfronteer word, word as 'n belangrike oorsaak vir hierdie reaksies beskou (Mercer 1987:42; Lerner 1989:472).

Die gedrag van die leergestremde word ook geraak deur sy probleme op sosiaal-emosionele gebied. Deshler en Schumaker (1983:17) en Pearl et al (1983:9) rapporteer dat volwassenes gedragsprobleme by leergestremdes waarneem. Volgens Osman (1979:15) ervaar ouers die leergestremde kind dikwels as buierig, rusteloos, ooraktief, koppig en angstig. Mercer (1987:448) meld dat ontwrigtende en aggressiewe gedrag by baie leergestremdes voorkom. Dit gaan ook gepaard met woede-uitbarstings en onvanpaste taalgebruik, byvoorbeeld sarkastiese aanmerkings en gekruide taal. Hierdie gedrag word geassosieer met reaksies op frustrasie.

Dit wil vir die navorser voorkom of die gedrag van die leergestremde 'n tweeledige dimensie openbaar: enersyds dra sekere manifestasies wat inherent aan die verskynsel van leergestremdheid is (byvoorbeeld hiperaktiwiteit, taaltekorte), daartoe by dat sy gedrag ongunstig deur ander persone beoordeel word, en andersyds toon hy ook onaanvaarbare gedrag wat spruit uit sy reaksie op die ervaring van mislukking en frustrasie.

Die aspek van sosiaal-emosionele probleme en die samehang daarvan met die gedrag van die leergestremde sal in die volgende hoofstuk volledig bespreek word.

3.4.3 Opsommende perspektief oor leergestremdheid as fenomeen

Uit die beskrywing van die manifestasies van leergestremdheid blyk duidelik dat dit 'n komplekse verskynsel is wat verreikende gevolge vir die wording en leer van die individu inhou. Ter wille van 'n volledige perspektief word enkele aspekte uitgelig wat by die beskrywing en interpretasie van die kenmerkende manifestasies van leergestremdheid in aanmerking geneem moet word. Hierdie aspekte behels die samehang wat die manifestasies van leergestremdheid openbaar, die teenstrydigheidsbeginsel as gemeenskaplike faktor, die bevindinge ten opsigte van perseptueel-motoriese intervensie en die ontwikkelingsfase van die individu.

3.4.3.1 Die samehang van manifestasies

Daar is reeds aangetoon dat die fenomeen leergestremdheid deur 'n heterogene groep leerlinge verteenwoordig word (vergelyk 3.4.1). Hierdie kenmerk van leergestremdheid hou verband met die feit dat die manifestasies van leergestremdheid in noue verwantskap met mekaar aangetref word, wat dan bydra tot die kompleksiteit van dié fenomeen. In hierdie verband merk Derbyshire (1989:473) tereg die volgende op:

- Hoewel die manifestasies van leergestremdheid wel vir navorsingsdoeleindes onderskei word, word dit nie in die praktyk in waterdigte kompartemente aangetref nie.
- Die manifestasies word deur die totale individu op unieke wyse beleef.
- Die individu se betrokkenheid by, belewing van en betekenisgewing aan die manifestasies van sy leergestremdheid, speel 'n bepalende rol vir die wyse waarop sy wording in die algemeen en sy leer in die besonder, beïnvloed gaan word.

3.4.3.2 Die teenstrydigheidsbeginsel as gemeenskaplike faktor

Te midde van die verskeidenheid wat die manifestasies van leergestremdheid kenmerk, is daar egter 'n basis van ooreenstemming, soos verteenwoordig deur die teenstrydigheidsbeginsel (vergelyk 3.2.2.1 (a)). Mercer (1987:40) meld dat gesaghebbendes hierdie beginsel as die gemeenskaplike faktor van leergestremdheid beskou, en dat dit 'n sleutelbegrip in die identifisering van leergestremde leerlinge is. Die akademiese tekorte van die individu moet derhalwe binne die raamwerk van hierdie beginsel geïnterpreteer word. Die volgende aspekte hou verband met die teenstrydigheidsbeginsel (Derbyshire 1989:480):

- Dit dui op 'n betekenisvolle verskil tussen verwagte potensiaal en werklike prestasie. Potensiaal word gewoonlik gebaseer op 'n IK-syfer soos bepaal deur 'n individuele intelligensietoets, terwyl gestandaardiseerde skolasiese toetse aangewend word vir die bepaling van prestasie. Formules is ontwerp vir die berekening van 'n betekenisvolle verskil, maar moet met omsigtigheid benader word.
- Dit dui op 'n fluktuering in prestasie. Dit beteken dat die leergestremde leerling soms goed en ander kere weer swak ten opsigte van dieselfde of 'n soortgelyke taak presteer.

3.4.3.3 Die rol van perseptueel-motoriese intervensie

Beide Mercer (1987:41, 43) en Lerner (1989:273) dui aan dat motoriese en perseptuele tekorte aanvanklik as sleutelkomponente van die problematiek van leergestremdheid beskou is, en tradisioneel baie aandag ontvang het. Vanuit die perspektief dat persepsie vir 'n geruime tyd as die basis vir verdere kognitiewe ontwikkeling beskou is, en dat vroeë intervensie op hierdie gebied latere leerprobleme sal voorkom, het talle hulpprogramme die lig gesien om hierdie tekorte aan te spreek. Programme is onder meer deur Kephart (1960), Getman (1965), Doman en Delacato (1966) en Cratty (1969) ontwikkel (Derbyshire 1989:474).

Met verloop van tyd is hierdie areas egter algaande minder beklemtoon op grond van navorsingsbevindinge dat perseptueel-motoriese opleiding nie verband hou met akademiese funksionering nie. Goodman en Hammill (1973:7) en Hammill et al (1974:476) het byvoorbeeld gevind dat perseptueel-motoriese opleidingsprogramme nie 'n beduidende verbetering ten opsigte van intelligensie, akademiese prestasie of perseptueel-motoriese vaardighede teweeg gebring het nie.

Die meer resente siening van persepsie word so deur Reid en Hresko (1981:85) gestel: "More modern conceptions of perception recognize that perception and cognition are interactive and have mutually influencing effects at all developmental levels" (eie beklemtoning). Wat hulpverlening betref, word leerkragte aangeraai om hulle toe te spits op die direkte onderrig van die kurrikulum. Indien perseptueel-motoriese aktiwiteite aangewend word, moet dit by akademiese inhoude geïnkorporeer word, in stede van om dit in isolasie te oefen (Reid & Hresko 1981:85; Mercer 1987:234; Lerner 1989:281). Reid en Hresko (1981:85) som die situasie soos volg op: "The crux of the matter is that if perception is information extraction, then training on static perceptual tasks will never lead to academic gains. We must engage instead in helping the child develop appropriate learning strategies for extracting meaning" (eie beklemtoning).

Mercer (1987:234) onderskei tussen die direkte aanleer van motoriese vaardighede met die oog op verbetering van hierdie spesifieke vermoëns, en die aanleer van perseptuele en motoriese vaardighede met die oog op die verbetering van akademiese prestasie, en wys daarop dat die twee aspekte nie met mekaar verwar moet word nie.

3.4.3.4 Die ontwikkelingsfase van die individu

Hulpverlening aan die leergestremde is aanvanklik toegespits op die kind op primêre skoolvlak. Namate hierdie kinders ouer geword het, het 'n toenemende bewustheid gegroei dat leergestremdheid nie slegs tot die primêre skoolkind beperk is nie, maar dat dit ook gedurende adolessensie en volwassenheid die lewe van die individu beïnvloed (Reid & Hresko

1981:18-19; Mercer 1987:43; Lerner 1989:15). Dit het ook stelselmatig aan die lig gekom dat sekere manifestasies gedurende bepaalde ontwikkelingsfasies verminder of verdwyn, terwyl ander kenmerke weer sterker op die voorgrond tree. Dit is dus belangrik om die kenmerkende manifestasies van leergestremdheid binne die raamwerk van die ouderdom van die individu te beskou. In dié verband skryf Reid en Hresko (1981:18-19) die volgende: "At each development level (preschool, elementary, adolescence, and adulthood), the concept and ramifications of what constitutes a learning disability change ... What is necessary, though often difficult, is to be aware of the overlap and the continuity of problems which exist throughout the life span of the learning disabled and the new ones that occur at different stages."

In die lig van bogenoemde benadering is dit raadsaam om die tipiese kenmerke wat met die leergestremde adolessent geassosieer word, uit te lig.

3.5 LEERGESTREMDHEID TYDENS ADOLESSENSIE

Uit 'n ontleding van die kenmerkende manifestasies van leergestremdheid tydens adolessensie, blyk dit dat eienskappe wat die leergestremde adolessent openbaar, implikasies ten opsigte van beide sy akademiese funksionering en sy sosiaal-emosionele wording inhou.

3.5.1 Kenmerke wat akademiese funksionering beïnvloed

Aspekte wat hier ter sprake is, behels akademiese tekorte, gebrekkige studievoordrigthede en/of leerstrategieë, motiveringsprobleme en aandagtekorte.

3.5.1.1 Akademiese tekorte

Navorsingsbevindinge dui daarop dat die meerderheid leergestremde adolessente steeds ernstige agterstande ten opsigte van lees, skriftelike werk en wiskunde openbaar. In hierdie verband meld Warner *et al* (Mercer 1987:272) dat leergestremde leerlinge op sekondêre skoolvlak ten opsigte

van akademiese vaardighede gemiddeld vyf tot sewe jaar onder hul verstandsouderdom presteer.

Leergestremde adolessente ervaar voorts probleme met die semantiese aspekte van taal, wat 'n belangrike komponent vir akademiese sukses verteenwoordig (Wiig & Semel 1976:6-7), asook met woordeskat, grammatika en spelling (Whyte 1984:16). Die taaltekorte wat die leergestremde openbaar, belemmer sy kommunikasievermoë en hou dus ook nadelige implikasies vir sy sosiale wording in (Derbyshire 1989:483).

3.5.1.2 Gebrekkige studievaardighede en leerstrategieë

Gebrekkige studievaardighede en leerstrategieë by die leergestremde adolessent hou verband met die kognitiewe tekorte wat kenmerkend van leergestremdheid is (vergelyk 3.4.2.6). Hier kan die volgende aspekte vermeld word (Mercer 1987:272-273):

- Leergestremde adolessente is geneig om 'n kognitiewe opdrag passief te benader, in dié sin dat hulle nie voldoende van kognitiewe strategieë gebruik maak om leerstof te bemeester nie. Daar word byvoorbeeld nie van groepering en kategorisering gebruik gemaak om leerstof te orden, of van herhaling om feite vas te lê nie.
- Studievaardighede wat ontoereikend blyk te wees, behels onder meer die afneem van aantekeninge, kontrolering van foute in geskrewe werk, oorsigtelike lees ("scanning") en luisterbegrip. Probleme word ook ondervind met die aflegging van toetse en eksamens.

Uit 'n ontleding van navorsingsbevindinge kom Deshler et al (1984:112) tot die slotsom dat, hoewel leergestremde adolessente selde van leerstrategieë gebruik maak, hierdie vaardighede wel deur die meeste aangeleer en suksesvol toegepas kan word.

3.5.1.3 Motiveringsprobleme

'n Groot persentasie leergestremde adolessente openbaar 'n gebrekkige motivering ten opsigte van hul skoolwerk. Hulle word beskryf as passiewe leerders wat aangeleerde hulpeloosheid openbaar, met ander woorde in stede van om self te probeer om 'n probleem op te los, verkies hulle om te wag op leiding en hulp van die onderwyser (Torgesen 1982:46; Pflaum & Pascarella 1982:422-423). Jacobs (1984:215) bevestig hierdie bevinding wanneer hy opmerk dat die leergestremde nie selfstandig en doelgerig kan werk nie.

Lerner (1989:251) meld dat leergestremde adolessente swak deursettingsvermoë openbaar deurdat hulle geneig is om gou toe te gee sodra 'n taak moeilik voorkom. Die gebrek aan volharding word toegeskryf aan die herhaalde beleving van mislukking, wat tot gevolg het dat die leergestremde sy intellektuele vermoëns betwyfel en ook pogings om sukses te behaal, as nutteloos beskou.

3.5.1.4 Aandagtekorte

Swak aandagbepaling en konsentrasie kom algemeen onder leergestremde adolessente voor. Wanneer in ag geneem word dat op sekondêre skoolvlak lang tydperke van konsentrasie benodig word om in die klaskamer op te let sowel as om te studeer, kan verwag word dat hierdie tekorte die akademiese vordering van die leergestremde adolessent ernstig sal benadeel (Lerner 1989:250).

Wat die voorkoms van hiperaktiwiteit betref, is Reid & Hresko (1981:17) van mening dat dit steeds dikwels by leergestremde adolessente aanwesig is, ten spyte van sekere navorsers se bevindinge dat hiperaktiwiteit met ouderdom verbeter.

3.5.2 Kenmerke wat sosiaal-emosionele wording beïnvloed

Wat sosiaal-emosionele aspekte by die leergestremde adolessent betref, word die areas van sosiale vaardigheidstekorte en swak selfkonsep veral in die literatuur beklemtoon.

3.5.2.1 *Sosiale vaardigheidstekorte*

Verskeie navorsers wys daarop dat sosiale vaardigheidstekorte by die leergestremde adolessent aanwesig is (Wiig & Harris 1974:243; Reid & Hresko 1981:108; Miller 1984:619; Mercer 1987:273; Lerner 1989:250). Fafard & Haubrich (1981:123) meen selfs dat die probleme wat die leergestremde adolessent op sosiale gebied ervaar, sy akademiese probleme oorskadu. Hierdie aspek sal in hoofstuk 4 breedvoerig bespreek word.

3.5.2.2 *Swak selfkonsep*

Navorsers soos Kronick (1981:15), Schneider (1984:533) en Bryan (1986:83) meen dat 'n swak selfkonsep en gevolglike lae eiewaarde kenmerkend van die leergestremde adolessent is. Hierdie verskynsel sal in hoofstuk 4 verdere aandag geniet.

3.6 SAMEVATTING

Uit die ontleding van leergestremdheid as fenomeen, blyk duidelik dat die akademiese en sosiaal-emosionele manifestasies daarvan in interaksie met mekaar voorkom. Die feit dat die manifestasies onderskeibaar maar nie skeibaar is nie, illustreer weer eens dat leergestremdheid 'n komplekse fenomeen is wat die persoon in sy totaliteit raak. Wat die verweefde aard van die manifestasies van leergestremdheid betref, kom die navorser tot die volgende gevolgtrekkings:

- Die sosiale, emosionele en gedragsprobleme wat met leergestremdheid geassosieer word, kom dikwels interafhanklik voor wat wedersydse beïnvloeding tot gevolg het. So kan sosiale vaardigheidstekorte by die leergestremde daartoe lei dat verwerping beleef word. Die

negatiewe emosie wat ervaar word, kan verder in die gedrag van die persoon gereflekteer word, byvoorbeeld deur die openbaring van aggressie of onttrekking. Sodanige gedragsspatrone beïnvloed weer verdere sosialisering op nadelige wyse, sodat 'n negatiewe kringloop gevolglik ontstaan.

- Akademiese en sosiaal-emosionele funksionering is ook interafhanklik en beïnvloed mekaar wedyersyds. Swak skoolprestasie kan byvoorbeeld lei tot 'n swak waaghouding, gevoelens van ontoereikendheid en frustrasie. Hierdie optrede en gevoelens hou weer bepaalde ongunstige implikasies vir verdere akademiese prestasie in.

In hoofstuk 4 word ondersoek ingestel na die implikasies wat leergestremdheid vir die sosiaal-emosionele wording van die leergestremde adolessent inhou, en die wyse waarop hy in sy leefwêreld daardeur geraak word.

HOOFSTUK 4

DIE LEEFWÊRELD VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESSENT

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die leefwêreld van die leergestremde adolessent aan die hand van die literatuur verken. In hoofstuk twee is aangetoon dat die adolessent deur middel van ontwikkelings op fisiese, kognitiewe, affektiewe, sosiale en morele gebiede toegerus word om toereikend in sy leefwêreld aan te pas en na volwassenheid te beweeg. In hoofstuk drie het dit duidelik geword dat leergestremdheid deur bepaalde tekorte gekenmerk word wat die leergestremde adolessent nie slegs op akademiese, maar ook op sosiaal-emosionele gebied raak. Die implikasies wat die sosiaal-emosionele probleme vir die leergestremde adolessent se aanpassing in sy leefwêreld inhou, word vervolgens ondersoek.

Aspekte rakende die sosiale aanpassing van die leergestremde adolessent word eerstens bespreek. Faktore wat sosiale aanvaarding bepaal en die rol wat sosiale vaardigheidstekorte in die sosialisering van die leergestremde adolessent speel, sal besondere aandag geniet. Daarna sal gewys word op die implikasies wat leergestremdheid vir die leergestremde adolessent inhou ten opsigte van interpersoonlike verhoudinge, die ontwikkeling van die selfkonsep, emosionaliteit en gedrag.

4.2 DIE SOSIALE AANPASSING VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESSENT

4.2.1 Lae sosiale status

Die sosiale interaksiepatrone van leergestremde adolessente word daardeur gekenmerk dat hulle 'n lae sosiale status beklee. Navorsingsbevindinge oor die sosiale status van leergestremde adolessente toon aan dat hulle in vergelyking met die nie-leergestremde portuurgroep:

- minder gewild is (Fahey 1984:434; Vaughn & McIntosh 1989:321; Epstein & Cullinan 1991:165);
- minder aanvaarding op sosiale vlak geniet (Bruininks 1978:51; Siperstein *et al* 1978:101);
- meer dikwels deur onderwysers en portuur geïgnoreer word wanneer hulle interaksie inisieer (Fahey 1984:434; Siperstein & Goding 1985:139).

Dudley-Marling & Edmiaston (1985:202) waarsku egter teen veralgemening wanneer hulle daarop wys dat nie alle leergestremde leerlinge 'n lae sosiale status verwerf of outomaties deur die portuurgroep verwerp word nie. Die slotsom waartoe gekom word, is dat "... as a group, the learning disabled may be at greater risk for attaining low social status" (Dudley-Marling & Edmiaston 1985:189).

4.2.2 Faktore wat tot 'n lae sosiale status bydra

4.2.2.1 Voorkoms

In hoofstuk twee is eienskappe of faktore wat met sosiale aanvaarding verband hou, geïdentifiseer (vergelyk 2.3.3.4 (c)). In 'n studie onder hoërskoolleerlinge het Schumaker *et al* (1982:358) bevind dat 35% van leergestremde leerlinge swakker vertoon ten opsigte van:

- persoonlike versorging ("grooming");
- netheid, spesifiek wat kleredrag betref;
- liggaamshouding; en
- algemene aantreklikheid.

Daarteenoor het slegs 6% van nie-leergestremde leerlinge sodanige probleme geopenbaar.

Gregory *et al* (1985:33) se navorsingsbevinding onder 'n groot groep hoërskoolleerlinge was voorts dat leergestremde adolessente hulself meer negatief beoordeel ten opsigte van aantreklikheid as nie-leergestremde adolessente.

In die lig van die belangrike rol wat voorkoms en persoonlike versorging speel ten opsigte van die sosiale verhoudinge van adolessente, is dit sinvol dat leergestremde leerlinge terugvoer sal ontvang oor hul voorkoms, asook wenke en voorstelle om dit te verbeter (Vaughn & La Greca 1988:128).

4.2.2.2 Swak akademiese prestasie

Swak akademiese prestasie word met portuurgroepprobleme in verband gebring deurdat leerlinge wat akademies swak presteer 'n groter risiko loop om ongewild by die portuurgroep te wees (Dudley-Marling & Edmiaston 1985:189; Feigin & Meisgeier 1987:261; Vaughn & La Greca 1988:125). In hoofstuk twee is aangetoon dat akademiese prestasie nie noodwendig 'n deurslaggewende faktor ten opsigte sosiale aanvaarding is nie (vergelyk 2.3.3.4 (c) (xii)). Vaughn en La Greca (1988:125-126) wys egter daarop dat die swak presteerder dikwels 'n negatiewe houding teenoor skool openbaar, en gevolglik neig om ontwrigtend op te tree. Die negatiewe reaksies wat die leergestremde weens ontoepaslike en ontwrigtende gedrag in die klaskamer ontlok, dra daartoe by dat sy klasmaats en onderwysers hom in 'n negatiewe lig beskou.

Dit wil dus voorkom of die lae sosiale status van die leergestremde nie slegs met sy swak akademiese prestasie verband hou nie, maar ook met sy gedrag in die klaskamer.

4.2.2.3 Atletiese vermoëns

Atletiese vermoëns en sportvaardighede dra by tot gewildheid onder die portuurgroep (Dudley-Marling & Edmiaston 1985:189, Vaughn & La Greca 1988:127; vergelyk ook 2.3.3.4 (c) (xii)). Navorsingsbevindinge deur Siperstein et al (1978:101) dui aan dat die oorgrote meerderheid leergestremde seuns wat 'n hoë sosiale status onder hul portuurgroep beklee, hoog aangeslaan word ten opsigte van atletiese vermoëns.

Bogenoemde uitspraak kan deur die navorser se eie waarneming bevestig word. Leergestremde adolessente wat op die sportveld presteer, toon in

die algemeen meer selfvertroue en leierseienskappe, wat weer 'n positiewe invloed op hul sosiale status uitoefen. Daar moet egter in gedagte gehou word dat hierdie waarnemings binne die skoolopset van buitengewone onderwys geld, waar leergestremde leerlinge 'n geleentheid gebied word om mee te ding met leerlinge wat soortgelyke gestremdhede openbaar, en derhalwe 'n beter kans op prestasie het. Indien hierdie leerlinge binne die hoofstroomonderwys moet meeding, is die waarskynlikheid groot dat hulle, op enkele uitsonderings na, slegs gemiddeld sal vaar en dus nie besondere status daardeur sal verwerf nie. In hoofstuk drie is aangetoon dat leergestremde leerlinge se vaardigheid in sport dikwels belemmer word deur die tekorte wat hulle openbaar ten opsigte van die aanleer van komplekse motoriese patrone (vergelyk 3.4.2.2).

4.2.2.4 Sosiale vaardigheidstekorte

Die lae sosiale status van die leergestremde word deur Vaughn en McIntosh (1989:322) beskou as die resultaat van sosiale onbeholpenheid, waarby aandags- en sosiale vaardigheidstekorte ingesluit is. In hoofstuk twee is die verband tussen sosiale vaardighede en aanvaarding deur die portuurgroep uitgewys (vergelyk 2.3.3.4 (c) (vi)).

Vaughn en La Greca (1988:129) beskou die vermoë om gedagtes en idees te formuleer, en om die idees en gevoelens van ander te begryp, as 'n belangrike aspek van sosialisering. Sosiale vaardigheid behels volgens hulle effektiewe kommunikasie op beide verbale en nie-verbale vlak. Die tekorte wat leergestremde leerlinge ten opsigte van effektiewe kommunikasie en gespreksvoering openbaar, is 'n belangrike bydraende faktor tot die sosialiseringprobleme wat algemeen deur hulle ervaar word (McConaughy 1986:101).

Hoewel swak sosiale aanpassing kenmerkend blyk te wees van 'n groot persentasie leergestremde adolessente, moet daarop gelet word dat nie alle leergestremde adolessente sosiale vaardigheidstekorte openbaar nie (Trapani 1990:49). Hierdeur word die heterogene aard van die leergestremde populasie weer eens geïllustreer: die verskillende grade en kombinasies wat ten opsigte van skoolastiese vaardigheidstekorte voorkom

(vergelyk 3.4.1), word ook op die terrein van sosiale vaardighede aangetref (Osman 1987:114; Trapani 1990:49).

Gresham (1983:331-332) identifiseer drie vlakke waar sosiale probleme kan voorkom. Die eerste vlak behels swak sosiale kennis of 'n gebrek aan kennis of insig, waar die individu nie weet of besef wat toepaslike gedrag in 'n gegewe situasie behels nie. Die tweede vlak behels die persoon wat weet watter gedrag van hom verwag word, maar wat in gebreke bly om uitvoering daaraan te gee. In hierdie geval meng sy eie oorheersende behoeftes in met sy optrede. 'n Persoon wat nie sy beurt afwag om te praat nie ten spyte daarvan dat hy besef hy behoort te wag, bied 'n voorbeeld van sodanige gedrag. Derdens is daar dié individue wat weet hoe hulle optrede behoort te wees en ook toepaslike gedrag kan openbaar, maar wat nalaat om hul gedrag te monitor. Hierdie persone is gevolglik onbewus van die indruk wat hulle op ander maak, en bly dan in gebreke om aanpassings ten opsigte van gedrag te maak (vergelyk ook 4.2.2.4 (c)).

Die volgende sosiale vaardigheidstekorte blyk kenmerkend van die leergestremde populasie te wees:

(a) *Passiwiteit*

In hoofstuk twee is aangedui dat die vermoë tot gespreksvoering 'n belangrike sosiale vaardigheid verteenwoordig (vergelyk 2.3.3.4 (c) (vi)). Die vermoë om spontaan te gesels en om 'n sinvolle bydrae tot 'n gesprek te lewer, kan veral uitgesonder word.

Volgens Vaughn en La Greca (1988:129-130) is daar 'n ooreenkoms tussen die kommunikasie- en akademiese leerstyl van die leergestremde. Laasgenoemde word as 'n passiewe styl getipeer, en word gekenmerk deur:

- 'n Passiewe betrokkenheid by die leerproses. Wat kommunikasie betref, impliseer dit dat die leergestremde deel is van 'n geselskap, maar nie 'n bydrae lewer nie.

- 'n Gebrekkige prosessering van inligting. Dit behels dat nuwe inligting nie by reeds bestaande inligting geïntegreer word nie, terwyl inkomende inligting ook nie noukeurig gemonitor word nie.

(b) Onaanpasbaarheid

Leergestremde kinders en adolessente toon nie doeltreffende aanpassings tydens die kommunikasieproses ten einde die behoeftes van die luisteraar te akkomodeer nie (Bryan & Pflaum 1978:77; Soenksen et al 1981:286; Knight-Arest 1984:242). Waar leergestremde leerlinge byvoorbeeld gevra is om die reëls van 'n spel aan maats te verduidelik, het Knight-Arest (1984:242-243) gevind dat wanneer die luisteraar verwarring of onsekerheid aandui, die leergestremde leerling geneig was om die verduideliking bloot te herhaal, terwyl 'n nie-leergestremde leerling sal poog om die inligting deur middel van herformulering meer verstaanbaar te maak. In die geheel gesien het die leergestremde leerlinge meer gepraat, maar minder relevante inligting verskaf en minder sensitiwiteit vir die behoeftes van die luisteraar geopenbaar. Hulle het ook meer op gebare en demonstrasies staatgemaak terwyl hulle kommunikeer.

Die onvermoë om kommunikasie doeltreffend aan te pas word ook geopenbaar wanneer die leergestremde inligting ontvang. So het Donahue et al (1980:398) gevind dat leergestremdes dikwels nie aanvullende verduidelikende inligting aanvra wanneer hulle verwarrende of onvolledige inligting ontvang nie.

Onaanpasbaarheid in sosiale situasies kom soms voor vanweë 'n rigiede denkpatroon. Volgens Cordoni (1990:17) verander die leergestremde nie maklik sy standpunt wanneer hy 'n bepaalde mening gevorm het nie. Gevolglik ervaar hy probleme om sy denke by 'n ander siening aan te pas, en begrip vir 'n ander persoon se standpunt te toon. Hierdie rigiede denkpatroon weerhou hom van gesprekke met 'n persoon wat van hom verskil, of lei tot konfrontasie.

(c) *Egosentrisme*

Verskeie navorsers dui aan dat die leergestremde adolessent neig om egosentries in sy gesprekvoering te wees (Kronick 1975:13; Soenksen et al 1981:286; Voeller 1991:738). Dit het tot gevolg dat die leergestremde tydens sosiale interaksie dikwels nie die wense, belangstellings en gevoelens van ander in ag neem nie.

Kronick (1975:14) wys daarop dat die leergestremde adolessent dikwels beperkte belangstellings het. Aangesien hy nie op baie terreine presteer nie, sal hy 'n disproporsionele hoeveelheid tyd aan 'n stokperdjie of aktiwiteit bestee waarin hy 'n mate van vaardigheid ontwikkel het. In sosiale situasies is hy dan geneig om die geselskap te oorheers met vertellings oor sy stokperdjie, waarvan die suksesse wat behaal is dikwels vergroot word. Daarbenewens is hy dikwels onbewus daarvan dat die res van die geselskap nie juis belangstelling in sy vertellings toon nie, aangesien hy in gebreke bly om die reaksies van sy gespreksgenote dop te hou ten einde te bepaal of die interaksie as genotvol, vervelig of irriterend ervaar word (Kronick 1975:69; Voeller 1991: 738). Gevolglik raak sy gesprekvoering eentonig, en loop hy die gevaar om negatiewe reaksies te ontlok.

(d) *Ontoepaslike reaksies en gedrag*

Die leergestremde adolessent reageer dikwels op ontoepaslike wyse wanneer daar met hom gekommunikeer word. Uit die literatuur blyk dat die ontoepaslike reaksies van die leergestremde hoofsaaklik herlei kan word na tekorte ten opsigte van reseptiewe en ekspressiewe taalvermoë.

Wat reseptiewe taalvermoë betref, merk verskeie navorsers op dat leergestremde adolessente probleme ervaar met die interpretasie van verbale gevoelsuitinge deur ander persone (Kronick 1975:14; Feigin & Meisgeier 1987:261; Jackson 1987:247; Voeller 1991:735). Ontoepaslike reaksies ontstaan enersyds deurdat die leergestremde adolessent nie op positiewe versterking reageer soos verwag word nie, en andersyds omdat

hy self minder bewus is hoe sy eie gevoelsuitinge deur ander vertolk word (Kronick 1975:14).

Jackson (1987:247) wys verder daarop dat leergestremde adolessente dit dikwels moeilik vind om die essensiële elemente in 'n gesprek te onderskei, en om af te lei wat die spreker se bedoeling is wanneer slegs 'n paar woorde gesê word. Daarbenewens loop die leergestremde wat tekorte ten opsigte van taalprosessering openbaar, die gevaar om idiomatiese uitdrukkings en figuurlike taal verkeerd te interpreteer, en daardeur die draad van die gesprek te verloor (Osman 1987:115).

Verskeie navorsers toon aan dat tekorte ten opsigte van die interpretasie van nie-verbale kommunikasie kenmerkend van leergestremdheid is (Kronick 1975:68; Fahey 1984:434; Dudley-Marling & Edmiston 1985:189; McConaughy 1986:101; Feigin & Meisgeier 1987:261; Osman 1987:115). Baie leergestremde adolessente vind dit byvoorbeeld moeilik om te bepaal watter boodskappe deur bepaalde liggaamshoudings, gebare of gesigsuitdrukkings geïmpliseer word (Kronick 1975:68; Feigin & Meisgeier 1987:261). Tydens gespreksvoering is die leergestremde dikwels onbewus van die boodskappe wat deur pouses, veranderinge in stemtoon, en vinnige of stadige spraak gekommunikeer word (Kronick 1975:69).

Foutiewe interpretasie van nie-verbale kommunikasie lei daartoe dat 'n situasie verkeerd opgesom word. So sal 'n sarkastiese opmerking, byvoorbeeld, "Dis nou wonderlik!", positief geïnterpreteer word, omdat die leergestremde op die semantiese boodskap reageer, terwyl hy onbewus bly van die teenstrydige boodskap wat deur die stemtoon gekommunikeer word (Voeller 1991:738).

'n Gebrekkige kennis en begrip van nie-verbale kommunikasie hou egter nie slegs implikasies in ten opsigte van die korrekte interpretasie van nie-verbale gedrag nie, maar ook ten opsigte van doeltreffende nie-verbale ekspressie. Die leergestremde se nie-verbale kommunikasie kan oneffektief wees wanneer hy byvoorbeeld onvanpaste gebare maak terwyl hy praat, te hard praat, of te naby aan 'n persoon staan. Sodanige gedrag kan negatiewe reaksies en selfs vyandigheid ontlok (Osman 1987:115).

Hoewel die leergestremde tydens sosiale interaksie dikwels negatiewe reaksies ontlok weens egosentriese gedrag (vergelyk 4.2.2.4 (c)), wys Siegel (1974:32) daarop dat die onvermoë wat die leergestremde openbaar om nie-verbale boodskappe korrek te interpreteer, dikwels as egosentriese gedrag waargeneem kan word. Hy som dit so op: "It is not a case, then, of being **unconcerned** with others, but of **not understanding** them. If one cannot discern the meanings of facial expressions and body language, then emotional messages of suspicion, unhappiness, boredom, hostility, discomfort, and anxiety will be missed, and inappropriate responses - that is, behavior - follow" (Siegel 1974:32, eie beklemtoning).

Ontoepaslike reaksies by die leergestremde adolessent hou ook verband met sy ekspressiewe taalvermoë (Kronick 1975:50-51; Bryan 1978:115; Fahey 1984:434; Jackson 1987:244). Kronick (1975:50-51) verduidelik dat die leergestremde dikwels nie sy gevoelens voldoende in taal kan uitdruk nie vanweë 'n gebrekkige woordeskat. Dit het tot gevolg dat hy soms emosieloos of oppervlakkig voorkom, en nie reageer soos wat van hom verwag word nie.

Die ekspressiewe vermoë van sommige leergestremde adolessente word nadelig beïnvloed deur tekorte ten opsigte van tydskonsep en tydsverloop. Sodanige tekorte het tot gevolg dat die leergestremde dit moeilik vind om ervarings in 'n logiese opeenvolging van tyd te rangskik, en om gebeure in die korrekte tydsperspektief te herroep deur gebruik te maak van woorde soos "voordat", "nadat", "later" en "vroër". Swak tydskerekening en onvermoë om gebeure in die korrekte volgorde weer te gee, het tot gevolg dat die leergestremde adolessent dikwels nie 'n grap of storie ordentlik kan vertel nie, aangesien hulle tred verloor met die volgorde van gebeure (Kronick 1981:25-26).

(e) Impulsiwiteit

Probleme wat deur 'n kort aandagspan, afleibaarheid en impulsiwiteit veroorsaak word, is nie slegs tot die klaskamer beperk nie, maar beïnvloed ook die sosiale verhoudings van die leergestremde. Volgens Valletutti (1983:22) en Fahey (1984:434) word impulsiwiteit as 'n

bydraende faktor tot die problematiese interpersoonlike verhoudinge en sosiale verwerping van leergestremdes beskou. In hierdie verband word veral verwys na leergestremdes "who impulsively express thoughts and engage in actions without considering, appreciating, or caring about the consequences of their behaviour" (Valletutti 1983:22). Hierdie tipe gedrag lei daartoe dat die leergestremde adolessent 'n gebrekkige oordeelsvermoë openbaar. Hy sal byvoorbeeld negatiewe of afbrekende kommentaar lewer sonder om ag te slaan op die moontlike impak wat die aanmerking op 'n ander persoon mag hê, of op die waarskynlike gevolge wat sodanige gedrag vir sy eie sosiale aanvaarding gaan inhou.

Valletutti (1983: 22-23) lig 'n verdere aspek rakende die eienskap van impulsiwiteit by die leergestremde uit, wat veral by adolessente mag voorkom, en waarop ouers en onderwysers ag behoort te slaan. Volgens Valletutti kom impulsiwiteit onder sekere omstandighede as 'n uiting van vyandigheid of aggressie voor waartydens die individu wel die moontlike gevolge oorweeg het, maar desnieteenstaande bewustelik 'n negatiewe aanmerking gemaak het, of op 'n destruktiewe wyse opgetree het. Ter illustrasie verwys Valletutti na 'n leergestremde student wat die volgende opmerking oor homself gemaak het: "But I'm not impulsive, I'm repulsive" (Valletutti 1983:22). In hierdie geval het die student die aandag van die portuurgroep verwelkom, ongeag die prys wat hy daarvoor moes betaal. Die negatiewe gevolge wat hy weens sy optrede ervaar, dien verder as versterking van sy lae sosiale status, en regverdig ook die immer-teenwoordige woede en frustrasie wat hy ervaar. Aggressie is dus hier die noodwendige uitkoms van frustrasie.

Benewens impulsiewe gedrag veroorsaak die kort aandagspan en afleibaarheid wat algemeen by leergestremdes voorkom, ook probleme ten opsigte van interpersoonlike verhoudinge. In hierdie verband meld Osman (1987:115) dat die leergestremde tydens sosiale interaksie dit moeilik vind om konsentrasie te handhaaf en dus rusteloos raak of gou belangstelling verloor. Hierdie tipe gedrag hou vir hom ongunstige gevolge in op sosiale gebied.

(f) *Gevolgtrekking*

Die sosiale vaardigheidstekorte van die leergestremde adolessent word met sosiale impersepsie in verband gebring (Derbyshire 1989:487-488). Laasgenoemde hou weer verband met die tekorte wat die leergestremde ten opsigte van veral persepsie, taal en kennisie openbaar (vergelyk 3.4.2.3; 3.4.2.5; 3.4.2.6).

Die negatiewe implikasies wat sosiale vaardigheidstekorte vir die sosiale wording van die leergestremde inhoud, word soos volg deur Derbyshire (1988:87) saamgevat: "As die leergestremde kind dus nie oor voldoende kommunikasiemoontlikhede beskik nie, kan dit sy inskakeling by en deelname aan groepverkeer aan bande lê en verder daartoe bydra dat hy nie in die wyer gemeenskap op sosiale gebied vir homself 'n leefwêreld kan stig nie."

Die invloed wat leergestremdheid in die algemeen en sosiale vaardigheids-tekorte in die besonder op die stigting van interpersoonlike verhoudinge by die leergestremde adolessent uitoefen, word vervolgens bespreek.

4.3 DIE LEERGESTRENDE ADOLESENT SE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

4.3.1 Verhouding met die portuurgroep

Ondersoeke na die sosiale interaksiepatrone van die leergestremde adolessent bring aan die lig dat die leergestremde adolessent in vergelyking met ander adolessente:

- minder uitgaan (Deshler & Schumaker 1983:17);
- meer tyd alleen deurbring (Voeller 1991:738);
- minder aan buitemurse of formeel gestruktureerde aktiwiteite deelneem (Deshler et al 1982:1-2); en
- eensaamheid ervaar (Alley & Deshler 1979:247).

Met verwysing na die stelsel van hoofstroomonderwys, meld Trapani (1990:50) dat nie-leergestremde adolessente verkies om met mekaar sosiaal

te verkeer, eerder as met hul leergestremde klasmaats. Valletutti (1983:20) verwys ook na die verwerping wat die leergestremde adolessent ervaar en wys op die problematiek wat daardeur ontstaan:

"Rejection by regular class peers represents a significant problem when one considers that a major rationale for mainstreaming is the presumed benefit of enhanced self-esteem. Clearly, peers significantly influence and shape the attitudes and behavior of group members; therefore, peer rejection is a particularly damaging phenomenon" (Valletutti 1983:20).

Dit blyk dus dat die leergestremde adolessent se sosiale inskakeling by die portuurgroep ongunstig vertoon. Uit die bestudering van die literatuur word dit duidelik dat hierdie problematiese sosiale inskakeling 'n tweeledige aard openbaar: enersyds neem die leergestremde nie inisiatief om interaksie te inisieer nie, en andersyds word sy geselskap nie deur die portuurgroep opgesoek nie.

Die leergestremde adolessent se passiwiteit en onbetrokkenheid ten opsigte van portuurgroepverhoudinge word geopenbaar deurdat hy:

- geneig is om sosiale kontak te vermy (Voeller 1991:738);
- ongemotiveerd is om sosiale interaksie te inisieer (Alley & Deshler 1979:247);
- selde vriende vir uitstappies nooi (Deshler & Schumaker 1983:17).

Aan die ander kant blyk dit dat die leergestremde adolessent se geselskap nie deur nie-leergestremdes opgesoek word nie. In hierdie verband meen Valletutti (1983:21) dat etikettering as leergestremde en die stigma wat ontstaan wanneer die leergestremde van die klasgroep geskei word om by spesiale hulpverleningsprogramme betrek te word, bydra tot verwerping deur die portuurgroep. In aansluiting hierby wys Kronick (1975:67) daarop dat adolessente verkies om met persone te assosieer wat 'n hoë aansien geniet. Aangesien die leergestremde adolessent meestal 'n lae sosiale status beklee (vergelyk 4.2.1), kan hy nie aan ander adolessente addisionele status verskaf nie, en word sy geselskap nie as gesog beskou nie.

Voeller (1991:788) wys daarop dat die leergestremde adolessent dikwels onbewus van of onkundig is oor die gedragskode en -rituele, asook die "reëls" ten opsigte van kleredrag wat adolessente as belangrik ag. Hy maak homself dus opvallend deurdat hy nie in pas met die res van die groep is nie (vergelyk ook 2.3.3.4 (c)(xi)).

Die leergestremde adolessent se verhouding met die portuurgroep word ook versteur deurdat hy eienskappe soos negatiwiteit en vyandigheid openbaar. Cordoni (1990:17-18) beskryf die kenmerke van so 'n persoon se interaksie met ander as iemand wat:

- onnodig kla;
- kwaad word sonder rede;
- met ander stry bloot om 'n teenoorgestelde standpunt te kan inneem (dwarstrekkerigheid);
- negatiewe of ongevoelige aanmerkings maak; en
- meen dat hy onregverdig behandel word.

Ten slotte openbaar die leergestremde adolessent sosiale onvolwassenheid in sy verhouding met die portuurgroep (Osman 1987:114). Volgens Osman (1987:114) neig leergestremdes om jonger en meer onvolwasse voor te kom in vergelyking met hul kronologiese ouderdom. Hierdie onvolwassenheid geld ten opsigte van hul denke, taal- en sosiale ontwikkeling, en soms ook fisiese ontwikkeling. So sal 'n twaalfjarige leergestremde se gedrag groter ooreenstemming met 'n tienjarige kind toon, terwyl 'n leergestremde op twintigjarige ouderdom nog dikwels soos 'n tiener optree.

Die kenmerk van onvolwassenheid bied ook 'n verklaring waarom leergestremde adolessente dikwels verkies om met jonger kinders te assosieer, en moeilik aanklank vind by maats van hul eie ouderdomsgroep. Osman (1987:114) verduidelik die verband tussen onvolwassenheid en sosialiseringprobleme by die leergestremde soos volg: "At an age when most children are comfortable with social relationships, they may not understand the meaning of friendship or the kind of behavior required to sustain even a casual relationship."

4.3.2 Verhouding met onderwysers

Onderwysers dui aan dat leergestremde leerlinge tot 'n groter mate probleemgedrag openbaar as nie-leergestremde leerlinge (Epstein & Cullinan 1984:36; Bender 1985:265; Epstein *et al* 1986:43). Uit die literatuur blyk dat die leergestremde leerling se verhouding met onderwysers deur veral twee aspekte beïnvloed word, naamlik taakgeoriënteerde en interpersoonlike gedrag.

Problematiese verhoudinge met onderwysers ontstaan eerstens deurdat leergestremde leerlinge nie taakgeoriënteerde gedrag in die klaskamer openbaar nie. Gresham en Reschly (1986:30) meld dat onderwysers probleme ervaar met leergestremde leerlinge wat in gebreke bly om:

- aandag te gee;
- take te voltooi;
- instruksies te volg; en
- onafhanklik te werk.

Daarbenewens vind leergestremde leerlinge dit moeilik om:

- hulself te struktureer;
- nuwe situasies te hanteer; en
- verantwoordelikheid te aanvaar (Fahey 1984:434).

Wat interpersoonlike gedrag betref, ervaar onderwysers probleme in die klaskamer deurdat leergestremde leerlinge geneig is om:

- minder samewerking te gee (Bryan & Bryan 1978a:37; Fahey 1984:434; Gresham & Reschly 1986:30);
- minder taktvol op te tree (Bryan & Bryan 1977:142);
- minder bereid is om gesag te aanvaar (Gresham & Reschly 1986:30);
- ontwrigtende gedrag en 'n gebrek aan dissipline te openbaar (Keogh *et al* 1974:48; Perlmutter *et al* 1983:21; Fahey 1984:434; Epstein *et al* 1986:48);
- aggressief op te tree (Keogh *et al* 1974:48; Fahey 1984:434); en

- onttrekkende gedrag te openbaar (Fahey 1984:434; Epstein et al 1986:48).

Epstein et al (1986:48) wys daarop dat verskille in gedrag ten opsigte van ouderdom en geslag voorkom. Jonger leerlinge van albei geslagte openbaar byvoorbeeld meer gedragsprobleme wat verband hou met aandagtekorte, terwyl ouer leerlinge tot 'n groter mate sosiaal onaanvaarbare en/of wanaangepaste gedrag toon. Wat die ouer leerlinge betref, neig die seuns om hul probleme te eksternaliseer deur middel van ontwrigtende gedrag, terwyl die dogters neig om probleme te internaliseer deur middel van onttrekking.

Foster et al (1976:111-112) waarsku dat die etiket van leergestremdheid negatiewe verwagtinge by onderwysers kan laat ontstaan. Hoewel onderwysers poog om negatiewe gevoelens teenoor leergestremde leerlinge te verbloem, word negatiewe boodskappe dikwels op indirekte wyse oorgedra. In aansluiting hierby kan na Skrtic (Trapani 1990:51-52) se bevindinge verwys word. In 'n navorsingsverslag wat vir die "Institute for Research in Learning Disabilities" opgestel is, word aangedui dat onderwysers se interaksie met leergestremde en nie-leergestremde leerlinge dieselfde frekwensie openbaar. Onderwysers het ook nie leergestremde leerlinge as meer ontwrigtend, opstandig of afhanklik ervaar nie. In teenstelling met hierdie positiewe data het leergestremde leerlinge egter aangedui dat onderwysers tot 'n groter mate afkeurende gedrag teenoor hulle openbaar as teenoor nie-leergestremde leerlinge. Uit hierdie gegewens kan afgelei word dat daar 'n teenstrydigheid bestaan tussen die wyse waarop die onderwyser-leerlingverhouding deur onderskeidelik onderwysers en leergestremde leerlinge geïnterpreteer word.

Dit blyk dat die leergestremde as jong volwassene op naskoolse vlak ook probleme ervaar ten opsigte van interpersoonlike verhoudinge in 'n werksituasie. In 'n ondersoek deur Hazel et al (1982:398-408) na die leergestremde adolessent se vermoë om 'n suksesvolle oorgang van die skool- na die werksituasie te bewerkstellig, is uitgewys dat leergestremde adolessente agterstande openbaar ten opsigte van sekere

belangrike sosiale vaardighede wat spesifiek op werksverhoudinge betrekking het. Hierdie vaardighede behels die vermoë om:

- negatiewe terugvoer te aanvaar;
- positiewe terugvoer aan ander te gee;
- oor verskille te onderhandel;
- negatiewe terugvoer aan ander te gee;
- probleme op te los, en
- druk van die portuurgroep te hanteer (Hazel *et al* 1982:403).

4.3.3 Verhouding met ouers

Die aanwesigheid van leergestremdheid by 'n kind het 'n definitiewe impak op die gesinsverhoudinge. Trapani (1990: 83) beskryf die dilemma wat ouers ervaar soos volg: "Unlike those whose disabilities are apparent and predictable, the elusiveness and inconsistency of learning disabilities make it difficult for parents to anticipate the needs of their child or to define the parameters of a situation from one moment to another or from one day to the next."

Twee probleemareas wat sterk na vore tree in die verhouding tussen die ouers en die leergestremde adolessent, behels die hantering van dissipline en die mate waartoe onafhanklikheid toegelaat kan word (Trapani 1990:83).

Die verhouding tussen die leergestremde adolessent en sy ouers word ongunstig beïnvloed deurdat hy die volgende gedragskenmerke toon (Bryan & Bryan 1978b:119):

- hardkoppigheid;
- uittartende of uitdagende houding;
- baasspelerigheid;
- negativisme; en
- ongehoorsaamheid.

Hierdie gedragskenmerke het tot gevolg dat ouers dit moeilik vind om dissipline te hanteer. Hoewel in gedagte gehou moet word dat dieselfde gedrag ook by nie-leergestremde adolessente voorkom, blyk die probleem meer opvallend onder leergestremdes te wees.

In aansluiting by die eienskappe van hardkoppigheid en baasspelerigheid wat die leergestremde dikwels openbaar, verwys Anderson (1980:361-363) na so 'n kind as 'n tiran binne die gesinsverband. Hy verduidelik dat hierdie tipe gedrag meebring dat ouers geneig is om aan al die eise van die leergestremde toe te gee. Die toegeeflikheid en inkonsekwente optrede van die ouers lei egter daartoe dat eienskappe soos angstigtheid, vreesagtigheid, onvolwassenheid en afhanklikheid by die kind gekweek word.

Ouers vind dit moeilik om te bepaal hoeveel onafhanklikheid aan leergestremde adolessente gegun moet word. Osman (1987:116) wys daarop dat die kognitiewe tekorte wat met leergestremdheid gepaard gaan (vergelyk 3.4.2.6), meebring dat oorsake en gevolge van gedrag nie deur die leergestremde in ag geneem word nie. Die stadium van formele operasies volgens Piaget se teorie (vergelyk 2.3.3.2 (a)) word selde deur die leergestremde tydens adolessensie bereik, derhalwe toon die leergestremde adolessent 'n onvermoë om situasies op abstrakte wyse te ontleed en moontlike gevolge van handeling te oorweeg. Wanneer hy dan deur sy ouers gekonfronteer word met onverantwoordelike optrede, sal hy dikwels gekrenk voel en homself verontskuldig deur te sê dat hy net 'n grap wou maak, pret wou hê of nie mooi gedink het nie.

Hierdie tipe gedrag word gereeld deur die navorser in die praktyk teëgekom. Die leergestremde adolessent vind dit moeilik om onverantwoordelike optrede in te sien en aanvaar ook selde eie verantwoordelikheid vir hul gedrag. In stede daarvan sal hy omstandighede of ander persone blameer, of hy sal ervaar dat hy onregverdig behandel word.

Die gebrekkige oordeel ten opsigte van oorsaak en gevolg en die gepaardgaande onrealistiese betekenisgewing aan situasies, lei ook daartoe dat die leergestremde adolessent dikwels antisipeer dat probleme

vanself opgelos sal word. Kronick (1975: 32) verduidelik dat die leergestremde dit byvoorbeeld onnodig vind om take deeglik te beplan en met inspanning te voltooi, aangesien hy verwag dat 'n toweroplossing ("magical answer") te voorskyn sal tree.

Kronick (1975:95) moedig ouers aan om eise aan hul leergestremde kinders te stel en om verantwoordelike en onafhanklike optrede van leergestremde adolessente te verwag. Sy rig die volgende waarskuwing aan ouers: "Parents who lack the courage to demand responsibilities of the adolescent should not be surprised to see him grow into an adult who expects the world to be served to him on a silver platter" (Kronick 1975:95). Samuels (1981:26) meen dat die ouer deur sy optrede en houding teenoor die leergestremde 'n bepaalde verwagting skep. Indien die leergestremde ervaar dat sy ouers hom as verantwoordelik en bekwaam beskou, is hy geneig om sy gedrag in ooreenstemming met ouerlike verwagtinge aan te pas.

Volgens Lerner (1981:477) vind ouers dit egter moeilik om met trots te reageer op die gedrag van die leergestremde, aangesien dit dikwels onaanvaarbaar is. Hierdie situasie lei daartoe dat angstigheid, frustrasie, verwerping en oorbeskerming by ouers kan voorkom. Kronick (1975:29-30) verwys ook na verskeie negatiewe gevoelens wat binne die leergestremde se gesinsverband aanwesig kan wees, onder meer woede, frustrasie en teleurstelling, asook die vrees om sodanige gevoelens uit te spreek omdat dit as onaanvaarbaar beskou word. Daarbenewens ervaar die broers en susters van die leergestremde soms opstandigheid aangesien hy ekstra aandag en tyd van die ouers verg. Hoewel hulle soms jaloers op hom is, ontstaan daar ook situasies waar hulle in die verleentheid gestel word deur sy gedrag.

Die leergestremde, op sy beurt, ervaar dikwels skuldgevoelens omdat hy meen dat hy vir ongelukkigheid in die gesin verantwoordelik is. Berman (1978:247) skryf die volgende: "Most LD children feel that they are a disappointment to their parents, that their parents argue and/or worry about them all the time, and that their learning problems are their own fault."

4.3.4 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande uiteensetting blyk dit duidelik dat die leergestremde adolessent probleme ten opsigte van interpersoonlike verhoudinge ervaar.

Leergestremde adolessente se grootste wens is dikwels om gesonde interpersoonlike verhoudinge te kan handhaaf en om vriende te kan hê, maar dit wil voorkom asof hulle in die eerste plek nie hulle sosiale probleme kan identifiseer nie, en tweedens nie weet hoe om hierdie probleme te hanteer en oplossings te vind nie (Schneider & Yoshida 1988:30-31; Voeller 1991:738). Die navorser kan hierdie waarneming bevestig. Een van die kenmerkende probleemareas van leergestremde adolessente is dié van sosiale isolasie. Uit gesprekvoering met leergestremde adolessente tree gevoelens van hulpeloosheid, frustrasie en aggressie na vore. Dit blyk egter dat hulle 'n gebrek aan insig toon ten opsigte van die aandeel wat hulle in die sukses of mislukking van interpersoonlike verhoudinge het. Daar word selde ingesien dat negatiewe reaksies deur ontoepaslike gedrag uitgelok word. In stede van 'n bereidheid om aanpassings ten opsigte van gedrag te probeer maak, is leergestremde adolessente dikwels oortuig daarvan dat ander persone bloot onregverdig teenoor hulle optree, en dat die verantwoordelikheid by ander berus om hulle gedrag te verander. Hierdeur toon die leergestremde adolessent dan ook 'n sterk behoefte om homself te beskerm en te onthef van blaam, deurdat hy homself as 'n onskuldige slagoffer waarneem.

Die dilemma van die leergestremde adolessent wat interpersoonlike verhoudingsprobleme ervaar, word so deur Osman (1987:111-112) saamgevat: "For some, the most painful and pervasive aspect of the learning disability is lack of peer acceptance and strained family relationships. A young person can carry a calculator to remind him or her of the multiplication tables, and use a tape recorder or word processor to assist with written assignments, but no similar technology exists to help a child through a lunch or recess at school, a dinner out with the family, or a date."

4.4 DIE SELFONSEP VAN DIE LEERGESTRENDE ADOLESENT

4.4.1 Die selfonsep as konstruk

In die bestudering van die literatuur oor die selfonsep as konstruk het veral drie aspekte na vore getree, naamlik dat:

- die selfonsep verband hou met oortuigings omtrent die self;
- die selfonsep beskou word as die inisieerder en bepaler van gedrag;
en
- die selfonsep 'n dinamiese aard het.

4.4.1.1 Die selfonsep hou verband met oortuigings omtrent die self

Volgens Horrocks en Jackson (1972:52) bestaan die selfonsep uit 'n reeks opvattinge oor en houdings teenoor die self. Dit ontwikkel deur kognitiewe organisasie en verteenwoordig 'n dinamiese proses. Aangesien dit uit houdings en opvattinge bestaan, is dit egter ook affektief van aard. Die selfonsep word derhalwe deur hierdie skrywers gedefinieer as "... a value-based cognitive-affective symbolization of the organism growing over time through maturation and the accretion of experience" (Horrocks & Jackson 1972:52).

Rogers (1965:136) bied die volgende definisie van die selfonsep: "The self-concept or self-structure may be thought of as an organised configuration of perceptions of the self which are admissible to awareness. It is composed of such elements as the perceptions of one's characteristics and abilities; the percepts and concepts of the self in relation to others and to the environment, the value qualities which are perceived as associated with experiences and objects; and goals and ideals which are perceived as having positive or negative valence."

Uit bogenoemde definisie blyk dit dat die selfonsep 'n georganiseerde konfigurasie van persepsies en konsepsies van die self behels. In hierdie konfigurasie kan die volgende elemente onderskei word:

- Die persepsies van eie kenmerke en vermoëns
- Die evaluering van eie vermoëns in vergelyking met dié van ander
- Die beleving van ervaringe as positief of negatief (Vrey 1974:82).

Jacobs en Vrey (1982:21) meen dat die kern van die selfkonsep bestaan uit die evaluering van die self volgens eie subjektiewe norme. Vrey (1974:95) se slotsom oor die selfkonsep is dat dit die konfigurasie van oortuigings van 'n persoon omtrent homself behels.

4.4.1.2 Die selfkonsep inisieer en bepaal gedrag

Die selfkonsep hou ook verband met die gedrag van 'n persoon. In hierdie verband skryf La Benne en Greene (1969:10) die volgende: "The self-concept is the person's total appraisal of his appearance, background and origins, abilities and resources, attitudes and feelings which culminate as a directing force in behaviour" (eie beklemtoning). Hieruit kan afgelei word dat die selfkonsep ook die rol van inisieerder van gedrag kan vervul (Jacobs & Vrey 1982:26).

Die selfkonsep word voorts as die bepaler van gedrag beskou. Le Roux (1979:35) verwys na die selfkonsep as die moderatorveranderlike van gedrag. 'n Moderatorveranderlike word beskryf as 'n faktor wat onderhewig aan veranderinge is, maar wat terselfdertyd 'n ander faktor of faktore kan reguleer. Dit oefen dus 'n beherende invloed uit. Botha (1988:21) sluit hierby aan in sy siening dat die selfkonsep 'n deurslaggewende rol in die totale funksionering van die mens speel, aangesien dit die invalshoek verteenwoordig vanwaar 'n persoon sy hele leefwêreld betree. Die selfkonsep is vir hom "daardie kern van menswees wat onder andere verantwoordelik is vir 'n mate van konsekwentheid en voorspelbaarheid in optrede en die belewenis van 'n eie identiteit of 'ek-heid'" (Botha 1988:21). Volgens Raath en Jacobs (1990:3-4) hou die selfkonsep verreikende implikasies vir die wording van die individu in. 'n Lae selfkonsep word onder meer in verband gebring met gebrekkige intellektuele, sosiale en persoonlikheidswording.

4.4.1.3 Die selfkonsep het 'n dinamiese aard

Jacobs en Vrey (1982:30) beskou die selfkonsep as die kriterium aan die hand waarvan ervarings geïnterpreteer, verwagtinge bepaal en handeling gerig word. Die vorming van 'n persoon se selfkonsep kristalliseer dus uiteindelik uit die wyse waarop die persoon dinge beleef, daarby betrokke is en betekenis daaraan gee.

Die selfkonsep wat op hierdie wyse tot stand gekom het, is weer die maatstaf waarvolgens die persoon na buite beweeg deur verhoudings met ander persone te vorm. Die gevormde selfkonsep bepaal die wyse en graad van betrokkenheid, en uiteindelik die geslaagdheid van hierdie relasies en gepaardgaande gedrag. Die resultaat van hierdie dinamiek word gevind in die wyse van selfaktualisering van die persoon. Daar bestaan 'n wisselwerking tussen die selfkonsep en selfaktualisering wat tot 'n dinamiese aard het dat die selfkonsep nie staties is nie (Jacobs & Vrey 1982:30).

Die selfkonsep is voorts nie enkelvoudig nie, maar bestaan uit verskillende dimensies. Die dinamiese aard van die selfkonsep word geïllustreer deurdat hierdie dimensies onderskeibaar is, maar terselfdertyd interbeïnvloedend funksioneer (Botha 1988:21). Die volgende dimensies word onderskei (Botha 1988:21):

(a) Die subjektiewe self

Dit verteenwoordig die persoon se siening en belewing van homself en behels onder andere sy diepste gevoelens oor sy voorkoms, bates, probleme, vermoëns en onvermoëns. Die subjektiewe self word beïnvloed deur die totale ervaringsveld van die persoon.

(b) Die sosiale self

Dit is die aspek van die self wat aan ander persone blootgestel word. Die sosiale self word beïnvloed deur dit wat die individu graag wil hê

dat andere van hom moet sien en dink. Gevolglik behels dit dikwels ook die verskansing van sekere dele van die self.

(c) Die ideale self

Dit word gevorm deur dit wat 'n persoon na streef, dit wil sê dit wat hy nog graag wil wees of bereik. Dit betrek onder meer die persoon se drome, wense, lewensfilosofie, gewete, asook die verwagtinge van betekenisvolle andere ("significant others") in sy leefwêreld.

(d) Die ware self

Hierdie dimensie is moeilik definieerbaar. Dit behels minder subjektiewe gevoelens en menings rakende die self, en is in wese die persoon se ware geaardheid.

Wat die wisselwerking van bogemelde dimensies van die selfkonsep betref, gee Botha (1988:21) die volgende uiteensetting:

- Die sosiale self bied aan 'n persoon 'n mate van beskerming wat sy funksionering in die eksterne werklikheid vergemaklik. Indien hy onder alle omstandighede sy foute, pyn en onvermoëns aan die samelewing moes ontbloot, sou dit hom besonder weerloos gelaat het. Dit is egter van groot belang dat 'n persoon voldoende geleentheid het om sy ware gevoelens met bepaalde persone te deel binne 'n atmosfeer van aanvaarding en begrip.
- Die konsep van die ideale self impliseer dat 'n persoon vir die duur van sy lewe besig is om te groei en te verander. Selfaktualisering vind dus voortdurend plaas. Strewes en ideale verteenwoordig ook 'n noodsaaklike aspek van selfaktualisering. 'n Verlies aan eiewaarde ontstaan egter wanneer ideale onrealisties en onbereikbaar is.
- Ten einde gesonde funksionering te toon, behoort daar by 'n persoon 'n redelike mate van ooreenstemming te wees tussen die subjektiewe self (soos hy dink hy is) en sy ware self (soos hy inderdaad is).

Wanneer dit die geval is, kan hy sy talente en vermoëns ontwikkel sonder dat oormatige spanning of vrees vir mislukking hom in die wiele ry. In aansluiting hierby verwys Carkhuff en Berenson (1967:253) na die nadele wat 'n teenstrydigheid tussen die ware en ideale self inhou: "Important discrepancies between the actual and ideal self-statuses may result in anxiety, which ... may stimulate compensatory efforts. Too great self inconsistencies or discrepancy between actual and ideal selves may result in demoralization."

4.4.1.4 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande uiteensetting kan die navorser bepaalde voorwaardes vir die ontwikkeling van 'n gesonde selfkonsep identifiseer. Die volgende aspekte blyk van belang te wees:

(a) Die belangrikheid van toereikende interpersoonlike verhoudinge

'n Gebrek aan sekuriteit en aanvaarding binne interpersoonlike verhoudinge kan minderwaardigheidsgevoelens laat ontstaan, wat weer kan uitloop op gedragskenmerke soos onttrekking en isolasie. 'n Persoon wat verwerping vrees, mag poog om homself uitermate te beskerm deur 'n front voor te hou.

(b) Die belangrikheid van realistiese doelstellings

Sukses en gepaardgaande verhoging van eiewaarde word ervaar wanneer 'n doelstelling bereik word. Die strewe na realistiese doelstellings veronderstel egter goeie selfkennis en 'n realistiese siening van die self.

(c) Die belangrikheid van kongruensie

'n Te groot mate van inkongruensie tussen die subjektiewe self en die ware self sal 'n nadelige invloed op die selfkonsepvorming van 'n persoon uitoefen. Inkongruensie hou ook implikasies vir die gedrag van die persoon in deurdat hy die risiko loop om sodanig van verdedigingsmeganis-

mes gebruik te maak om homself te handhaaf en te beskerm dat sinvolle en gesonde funksionering belemmer word.

4.4.2 Selfkonsepvorming by die leergestremde adolessent

4.4.2.1 Die leergestremde adolessent openbaar 'n lae selfkonsep

Verskeie navorsers dui aan dat 'n lae selfkonsep 'n algemene kenmerk onder leergestremde adolessente blyk te wees (Epstein & Cullinan 1991:165; Ness & Price 1990:17; Bryan 1986:83; Cohen 1986:294; Fahey 1984:435; Schneider 1984:533; Valletutti 1983:21).

Namate die leergestremde in interaksie tree met persone in sy leefwêreld, ontstaan oortuigings omtrent die self wat uiteindelik in die vorming van 'n selfkonsep kulmineer. Uit die literatuur blyk dat die leergestremde negatiewe persepsies ontwikkel ten opsigte van die volgende fasette van die self:

(a) Die fisiese self

Die fisieke veranderinge wat tydens puberteit plaasvind, het onsekerheid en selfbewustheid by alle tieners tot gevolg. Die leergestremde tiener vind hierdie veranderinge egter moeiliker om te hanteer as sy nie-leergestremde portuurgroep. Kronick (1975:49) voer verskeie redes hiervoor aan:

- Die leergestremde se lompheid en swak koördinasie veroorsaak groter onsekerheid en verwarring oor die hantering van sy veranderende liggaam. Kronick (1975: 49) stel dit soos volg: "Many learning-disabled children have not become comfortable with their bodies and seem not to have learned what to do with head, arms, hands, and legs; and this confusion is accentuated by the emergence of an altered body."
- Die leergestremde adolessent vind dit moeilik om sy bestaande identiteit te herstruktureer sodat dit kan aanpas by die liggaamlike

veranderinge wat besig is om plaas te vind. Hy vrees ook die implikasies wat 'n veranderende liggaam inhou ten opsigte van sy bestaande selfkonsep.

- Die leergestremde adolessent ervaar dikwels dat 'n meer volwasse liggaam bepaalde eksterne verwagtinge laat ontstaan wat groter druk op hom plaas. Daar word byvoorbeeld van hom verwag om op 'n meer volwasse wyse op te tree, en om groter verantwoordelikhede te aanvaar.
- 'n Ontwikkelende liggaam impliseer voorts die verwagting dat heteroseksuele gedrag na vore sal tree. Die leergestremde adolessent wat reeds sosiaal ontoereikend voel, ervaar meer onsekerheid oor sy vermoë om aan hierdie verwagtinge te voldoen.

(b) Die gesinself

Die wyse waarop 'n kind homself binne sy gesinsverband ervaar, speel 'n beduidende rol ten opsigte van die ontwikkeling van sy selfkonsep. Kronick (1975:13) sê dat "... in order for a child to develop a concept of self and develop into a secure being, he must experience a feeling of belonging to the primary family unit."

Soos reeds aangedui in 4.3.3, bestaan daar dikwels interpersoonlike verhoudingsprobleme tussen die leergestremde adolessent en sy ouers, wat wedyersydse negatiewe gevoelens binne die gesinsverband tot gevolg het. Die leergestremde se negatiewe oortuigings oor homself binne die gesinsverband ontstaan egter nie slegs tydens die adolessente jare nie, maar hou ook verband met vroeëre gebeure. Die leergestremde adolessent het gewoonlik as kind reeds sekere eienskappe geopenbaar wat 'n stremming tussen hom en sy ouers veroorsaak het, byvoorbeeld:

- As baba kon hy weens hiperaktiwiteit buitengewoon veeleisend wees, en gevolglik negatiewe gevoelens en reaksies by gesinslede ontlok.

- Namate hy ouer word, voldoen hy selde aan die standarde en verwagtinge wat gewoonlik vir kinders geld. Hy sukkel byvoorbeeld om eetgerei te hanteer, onafhanklik aan te trek, of openbaar ontoepaslike woede-uitbarstings weens 'n onvermoë om frustrasie te hanteer (Kronick 1975:41-43).

Aangesien die leergestremde se gedrag en prestasie nie ooreenstem met die eksterne norme wat deur die samelewing gestel word nie, ervaar die ouers teleurstelling weens onvervulde verwagtinge. Die gevaar ontstaan dat die leergestremde erkenning ontbeert deurdat sy pogings nie waardig geag word om beloning te ontvang nie (Kronick 1975:13). Daarbenewens bevind die leergestremde homself dikwels in die onbenydenswaardige posisie dat sy broers en susters beter as hy presteer en aan ouerlike verwagtinge voldoen. Die noodwendige uitkoms van sodanige situasie is dat hy homself ongunstig vergelyk met die ander gesinslede. Hierdie ongunstige beoordeling van die self tesame met gebrekkige erkenning sal 'n nadelige invloed op sy selfkonsepvorming uitoefen.

(c) Die akademiese self

In hoofstuk 3 is aangetoon dat akademiese en kognitiewe tekorte manifestasies van leergestremdheid is (vergelyk 3.4.2.4; 3.4.2.6). Soos reeds in 4.3.2 bespreek, openbaar die leergestremde voorts bepaalde eienskappe wat sy verhoudings met onderwysers en klasmaats belemmer. Dit is dus nie net in die gesinsverband waar die leergestremde adolessent homself as ontoereikend beleef en gebrekkige erkenning ontvang nie, maar ook in die klas- en skoolsituasie. Aangesien swak akademiese prestasie in verband gebring word met 'n lae sosiale status (vergelyk 4.2.2.2), hou swak skoolvordering ongunstige implikasies vir gesonde selfkonsepvorming in.

(d) Die sosiale self

Die aanwesigheid van sosiale vaardigheidsstekorte en die negatiewe gevolge wat dit vir die sosiale aanpassing van die leergestremde adolessent inhou, is reeds volledig bespreek (vergelyk 4.2.2.4). Dit spreek vanself

dat die leergestremde adolessent wat verwerping deur die portuurgroep beleef, tot negatiewe oortuigings omtrent die sosiale self sal kom.

(e) Die persoonlike self

Die leergestremde adolessent ervaar dikwels dat hy as persoon misluk en dat hy minderwaardig is. In hierdie verband wys Osman (1987:116) daarop dat die leergestremde adolessent die risiko loop om te faal ten opsigte van die ontwikkelingstaak wat volgens Erikson se teorie veral gedurende adolessensie belangrik is, naamlik dié van "industry versus inferiority". Sukses berus hoofsaaklik op die bemeestering van take wat deur die samelewing hoog geag word, waarvan akademiese prestasie en positiewe portuurgroepverhoudinge as twee belangrike maatstawwe beskou word (Osman 1987:116). Indien 'n persoon in hierdie take sou faal, ontstaan minderwaardigheidsgevoelens.

Die vorming van 'n gesonde selfkonsep hou ook verband met 'n realistiese siening van die self. Die probleme wat die leergestremde adolessent ten opsigte van hierdie aspek ervaar, word soos volg deur Kronick (1975:15) beskryf: "We know that the development of self-concept depends, in part, upon one's ability to make a realistic appraisal of oneself and then maximize one's attributes within one's society and possibly the world. Therefore, self-concept cannot stop at the person, but must include the person's role in and relationship to the world. The ability to center upon the world rather than be self-conscious, egocentric and gratification-orientated becomes more difficult the more need-deficits a person has. The learning disabled person has many need-deficits, so that he has a colossal problem developing a realistic, positive and healthy concept of self."

4.4.2.2 Etiologie van 'n swak selfkonsep by die leergestremde adolessent

In die voorafgaande afdeling is die onderskeie fasette van die selfkonsep ten opsigte waarvan die leergestremde adolessent tekorte openbaar, ondersoek. Uit die literatuurstudie tree 'n aantal faktore na vore wat

veral in die leefwêreld van die leergestremde figureer, en wat verband hou met sy lae selfkonsep. Hierdie faktore word vervolgens kortliks bespreek.

(a) 'n Verlies aan status en respek

Verskeie navorsers wys daarop dat die leergestremde adolessent 'n verlies aan status en respek ervaar (Kronick 1975:13-14; Schneider 1984:533; Osman 1987:116). Hierdie verlies aan status word deur Kronick (1975:13-14) en Osman (1987:116) met 'n gebrek aan prestasie in verband gebring.

Tydens die adolessente jare tree die behoefte om te behoort, dit wil sê die behoefte aan aanvaarding, asook die behoefte aan respek sterk na vore (Osman 1987:116). Die leergestremde adolessent se lae sosiale status veroorsaak dat hy ook op hierdie terrein 'n verlies ervaar.

(b) Belewering van mislukking

Rosenberg en Gaier (1977:489), Schneider (1984:533) en Cohen (1986:293-294) is van mening dat die leergestremde adolessent se herhaaldelike ervaring van mislukking, veral ten opsigte van skoolwerk, 'n groot bydrae lewer tot sy swak selfkonsep. Herhaaldelike mislukking lei onder meer tot frustrasie, gevoelens van ontoereikendheid, 'n gebrek aan eiewaarde en 'n negatiewe houding teenoor die self.

(c) Die rol van attribusie

Aangesien die selfkonsep die resultaat is van 'n persoon se oortuigings oor homself (vergelyk 4.4.1.1), is dit raadsaam om die rol wat attribusie by die leergestremde speel, in aanmerking te neem. Navorsers soos Bryan en Pearl (1981:93) waarsku dat die swak selfkonsep van die leergestremde nie uitsluitlik aan mislukking op akademiese gebied toegeskryf moet word nie, maar dat die invloed van attribusie in berekening gebring moet word ten einde 'n volledige persoonlikheidsbeeld te verkry.

Bryan (1986:84) haal verskeie navorsingsbevindinge aan wat aantoon dat leergestremdes van nie-leergestremdes verskil ten opsigte van die interpretasie van sukses en mislukking. Leergestremde leerlinge is minder geneig om sukses as 'n aanduiding van hulle intelligensie te interpreteer, en is meer geneig om mislukking as 'n aanduiding van 'n gebrek aan intelligensie by hulself te beskou. Presterende leerlinge, daarenteen, beskou sukses as 'n aanduiding van eie vermoë, terwyl mislukking daarop dui dat hulle nie hard genoeg gewerk het nie. Die slotsom waartoe hierdie bevindinge lei, word so deur Bryan (1986:84) gestel: "This suggests that the achieving child views failure as something that can be overcome by hard work, while the learning disabled child views failure as something insurmountable."

Hoewel die navorsing oor attribusie hoofsaaklik op akademiese funksionering gerig is, bestaan die moontlikheid dat die sosiale funksionering van die leergestremde ook deur hierdie wyse van betekenisgewing beïnvloed word. Dit sou daarop neerkom dat hy sy sosiale tekorte ook as onoorkomelik beleef omdat hy glo dat hy geen beheer oor die verloop van sosiale situasies het nie.

(d) Onsekerheid en onkunde oor leergestremdheid

Schneider (1984:533) is van mening dat die leergestremde se swak selfkonsep ook met onsekerheid oor die oorsaak, aard en omvang van leergestremdheid in verband gebring kan word. 'n Onderzoek waarby 26 leergestremde leerlinge met 'n gemiddelde ouderdom van 15 jaar betrek is, het die volgende bevindinge rakende die leerlinge se begrip van leergestremdheid opgelewer (Schneider 1984:533):

- Die meerderheid leerlinge het oor beperkte kennis en insig aangaande die aard van leergestremdheid beskik.
- Die meerderheid leerlinge was van mening dat hul leerprobleme slegs tydelik van aard is.

- Leerlinge was meestal geneig om hul leerprobleme toe te skryf aan die feit dat hulle nie hard genoeg werk nie.
- Min leerlinge het 'n poging aangewend om meer inligting oor leergestremdheid te bekom.

4.5 DIE EMOSIONALITEIT EN GEDRAG VAN DIE LEERGESTREMDE ADOLESCENT

'n Basiese vraagstuk waarmee die leergestremde adolessent gekonfronteer word, is sy reaksie op en hantering van die probleme wat met leergestremdheid gepaard gaan. Burka (1983:289) stel dit dat "children do not get over a learning disability, but rather, they learn to compensate for it." Volgens Burka (1983:289) vorm die emosionele reaksie wat die leergestremde teenoor sy probleme openbaar die grondslag van die wyse waarop hy vir sy tekorte gaan kompenseer. Wanneer 'n persoon 'n probleem teëkom, ontstaan die vraag of hy sy energie sodanig kan kanaliseer dat konstruktiewe pogings aangewend word om die situasie te hanteer.

Ten einde te kan kompenseer vir sy tekorte, moet die leergestremde adolessent onder meer bereid wees om:

- te aanvaar dat hy nie die beste presteerder is nie;
- die risiko te loop om foute te begaan;
- 'n uitdaging te aanvaar ten spyte van sy onsekerheid oor sy vermoë om dit te hanteer
(Burka 1983:290).

Dit wil egter voorkom of die meerderheid leergestremde adolessente nie hul probleme op 'n konstruktiewe wyse hanteer nie, maar dat hulle juis die aandag op hulself vestig vanweë ondoeltreffende hanteringswyses van probleme. Hierdie ondoeltreffende hanteringswyses beïnvloed die emosionaliteit en gedrag van die leergestremde adolessent, en hou uiteindelik ook implikasies in vir sy strewe na onafhanklikheid.

4.5.1 Implikasies van leergestremdheid ten opsigte van emosionaliteit

'n Geneigdheid tot depressie is deur verskeie navorsers by leergestremde adolessente geïdentifiseer (Kronick 1975:33; Valletutti 1983:23; Cohen 1986:290; Epstein & Cullinan 1991:165; Voeller 1991:735).

Volgens Kronick (1975:33) kan die gevoelens van depressie wat die leergestremde adolessent ervaar, deels die uitkoms wees van mislukking en frustrasie wat strek oor 'n tydperk van jare. Dit kan egter ook verband hou met die feit dat die leergestremde adolessent, deurdat hy homself met sy portuurgroep vergelyk, sommige van sy probleme vir die eerste keer werklik raaksien en besef dat hy agterstande het. Daarbenewens besef hy dikwels vir die eerste keer dat sekere van sy probleme nie gaan verdwyn nie.

Navorsers bring die depressiewe gevoelens van die leergestremde adolessent verder in verband met die ervaring van verlies (Kronick 1975:33; Cohen 1986:290). Hartseer word veroorsaak deur die belewing van die teenstrydigheid tussen wat die leergestremde adolessent na sy mening is en wat hy behoort te wees. Kronick (1975:33) beskryf die verlies wat die leergestremde adolessent ervaar soos volg: "To have a clumsy body, an inefficient brain, ... few friends, and limited status and vocational opportunities is, indeed, to feel a profound sense of loss."

Valletutti (1983:23-24) wys daarop dat 'n depressiewe gemoedstoestand by die leergestremde adolessent 'n nadelige invloed op sy interpersoonlike verhoudinge het, aangesien dit nie bevorderlik vir aangename, ontspanne sosiale kontak is nie. 'n Negatiewe gemoedstoestand ontlok onaangename gevoelens by ander, wat tot gevolg het dat die depressiewe individu vermy of verwerp word. In aansluiting hierby het Schumaker *et al* (1982:355) tydens hulle waarneming van die sosiale interaksies van leergestremde adolessente gevind dat hulle selde aangename of vriendelike gesigsuitdrukkings toon.

Die ervaring van mislukking en verlies bring ook dikwels frustrasie vir die leergestremde adolessent mee (Kronick 1975:30; Cohen 1986:290). Kronick (1975:30) wys daarop dat die leergestremde leerling gedurende sy kinderjare dikwels vrye tyd opgeoffer het ter wille van remediëring of ekstra klasse, met die hoop dat sy probleme in die toekoms oorbrug sal word. As adolessent ervaar sy egter steeds probleme. Dit beteken nie dat geen verbetering plaasgevind het nie, maar wel dat sy vordering nie tred hou met die hoër eise wat aan hom gestel word nie. Daar is dus steeds 'n teenstrydigheid tussen wat van hom verwag word en wat hy kan lewer. Dit blyk dan ook dat daar 'n noue verwantskap bestaan tussen die gevoelens van frustrasie en depressie wat deur die leergestremde adolessent ervaar word.

Die emosionele lewe van die leergestremde adolessent word verder deur angstigheid gekenmerk (Kronick 1975:31; Fahey 1984:434; Cohen 1986:291; Voeller 1991:735). Cohen (1986:291) meld dat die leergestremde adolessent angsts ervaar wanneer hy homself op ongunstige wyse met sy portuurgroep vergelyk en voel dat hy nie die mas opkom nie. Hierbenewens ervaar leergestremde adolessente ook bekommernisse en angsts op onbewuste vlak: "Unconsciously, they imagined that performance (academic and otherwise) was a danger situation: that is, one in which they would humiliate themselves, fail, and be helpless" (Cohen 1986:291). Dit wil dus voorkom dat leergestremde adolessente neig om 'n paniekreaksie te toon wanneer hulle angsts ervaar, waarskynlik weens hul eie verwagting van mislukking en vernedering.

Naderende volwassenheid en die onsekerheid of hy aan die eise wat daardeur aan hom gestel gaan word, sal kan hanteer, is 'n verdere bron van angsts vir die leergestremde adolessent. Aspekte waaroor hy hom bekommer, is onder meer of hy daarin sal kan slaag om:

- 'n sertifikaat te kan verwerf wat hom 'n geleentheid bied om 'n betrekking te bekom;
- onafhanklik in die samelewing te kan funksioneer;

- 'n verhouding met 'n persoon van die teenoorgestelde geslag aan te knoop en uiteindelik die regte lewensmaat te kies (Kronick 1975:31).

4.5.2 Implikasies van leergestremdheid ten opsigte van gedrag

Die leergestremde adolessent openbaar sekere kenmerkende gedragspatrone in 'n poging om vir sy tekorte te kompenseer en om aanpassing in sy leefwêreld te vergemaklik. Volgens Jackson (1987:248) ontlok die frustrasie, angs en depressie wat die leergestremde adolessent ervaar, 'n stresreaksie wat tot gevolg het dat hy van verdedigingsmeganismes gebruik maak om sy situasie te hanteer en hom terselfdertyd te beskerm.

Uit die literatuur blyk dit dat leergestremde adolessente van beide passiewe en aanvallende verdedigingsmeganismes gebruik maak om 'n situasie waarin bedreiging ervaar word, te hanteer.

4.5.2.1 *Passiewe verdedigingsmeganismes*

Gedurende adolessensie kom die individu gewoonlik tot die besef dat hy eie verantwoordelikheid vir die verloop van sy lewe moet neem. Hierdie gewaarwording vervul die leergestremde adolessent dikwels met onsekerheid en vrees, wat daartoe lei dat hy verskeie strategieë aanwend om homself deur middel van passiewe optrede te beskerm. Sodanige strategieë behels veral ontduiking, vermyding, onttrekking en regressie.

Die ontduiking van eie verantwoordelikheid is 'n strategie wat dikwels deur leergestremde adolessente gebruik word. Een wyse waarop hierdie doel bereik word, is om 'n ander persoon te blameer. Die leergestremde adolessent se redenasie is dan gewoonlik: "Dit is nie my skuld nie! Dit is jou skuld!" (Jackson 1987:248).

Die leergestremde adolessent maak ook van vermyding gebruik om homself teen moontlike mislukking te beskerm (Cohen 1986:296; Jackson 1987:249). In hierdie geval is sy redenasie: "Ek kan dit nie doen nie!" Indien die leergestremde adolessent daarin slaag om homself te oortuig dat hy nie

bekwaam is om 'n bepaalde taak te verrig nie, bied dit hom die geleentheid om homself van die situasie te distansieer of af te sluit. Op die wyse word stres vermy. In aansluiting hierby meld Burka (1983:290) dat leergestremde adolessente geneig is om terugvoer of bemoeienis van die kant van onderwysers te vermy deurdat hulle voortdurend huiswerk vergeet of die tyd met onbenullighede verwyd en sodoende werk probeer uitstel. Foute wat begaan is, word ook weggesteek in 'n poging om hul eiewaarde te beskerm.

'n Volgende strategie wat die leergestremde adolessent gebruik, is om homself te onttrek van 'n situasie wat vir hom 'n bedreiging inhou (Burka 1983:290; Cohen 1986:296; Cordoni 1987:16-17; Jackson 1987:249). Die leergestremde adolessent vestig sy hoop daarop dat hy met rus gelaat sal word indien hy geen betrokkenheid toon nie. In hierdie geval redeneer hy: "As ek stilbly, sal hulle my uitlos" (Jackson 1987:249). Hy probeer derhalwe so min as moontlik aandag op homself vestig en verdwyn as 't ware in die groep.

Die leergestremde adolessent maak ook van regressie gebruik in 'n poging om stres te vermy. In stede daarvan om 'n probleemsituasie te konfronteer en 'n aktiewe poging aan te wend om 'n oplossing te vind, probeer die leergestremde adolessent ontsnap deur middel van infantiele optrede. Voorbeelde hiervan is om leuens te vertel, konfrontasie te vermy, psigosomatiese simptome te ontwikkel, en om hulpeloos voor te kom ten einde die hulp van ander persone te bekom. Die boodskap wat deur die leergestremde adolessent oorgedra word, is: "Ek is nie in staat om die probleem te hanteer nie en moet daarom probeer ontsnap" (Jackson 1987:249).

4.5.2.2 Aanvallende verdedigingsmeganismes

In hierdie geval maak die leergestremde adolessent van aanvalstaktiek gebruik om waargenome gevaar af te weer. Verbale tirades, hardhandige optrede en woedebuie waartydens beskuldigings rondgeslinger word, is kenmerkend van sodanige gedrag.

'n Meer subtiële vorm van aanval kom voor wanneer die leergestremde adolessent voortdurend sydelingse kommentaar lewer of sarkastiese aanmerkings maak om die persoon wat vir hom 'n bedreiging inhou, van stryk te bring. Wanneer die persoon op ergerlike wyse reageer, verontskuldig die adolessent homself gewoonlik deur te sê dat hy geen kwade bedoelings gehad het nie. Deur die gekrenkte optrede van die leergestremde adolessent word die indruk geskep dat die ander persoon hom onregverdig behandel en die eintlike aanvaller is (Jackson 1987:250).

Navorsers soos Burka (1983:290), Fahey (1984:434), McConaughy (1986:101) en Epstein en Cullinan (1991:165) meld dat leergestremde adolessente 'n groter mate van antisosiale en rebelse gedrag toon as nie-leergestremde adolessente. Aggressie binne skoolverband, ontwrigting en verbreking van reëls is kenmerkend van 'n rebelse gedragspatroon. Burka (1983:290) is van mening dat die leergestremde adolessent poog om deur middel van onaanvaarbare gedrag te kompenseer vir sy tekorte, deur onder meer die onderwyser se aandag op hierdie wyse te probeer aflei van sy akademiese tekorte.

Die gebruik van verdedigingsmeganismes, hetsy op passiewe of aanvallende wyse, verteenwoordig pogings deur die leergestremde adolessent om waargenome gevaar af te weer en angs te vermy. Cohen (1986:297) wys egter daarop dat leergestremde adolessente se gebruik van verdedigingsmeganismes deur rigiditeit gekenmerk word. Hulle is geneig om staat te maak op 'n beperkte aantal verdedigingsmeganismes, wat sonder behoorlike inagneming van die bepaalde situasie aangewend word. Die rigiditeit wat die optrede van die leergestremde adolessent kenmerk, word beskou as die uitkoms van sy pogings om die ervaring van ontoereikendheid, hulpeloosheid en 'n gebrek aan beheer teë te werk. Cohen (1986:297) verduidelik soos volg: "... it is possible that as learning-disabled children anxiously struggle and then gradually learn what helps them to compensate for the disability and to defend against the experience of helplessness, distress, and depression, they then tenaciously and rigidly maintain these coping strategies."

Hoewel aanvaar kan word dat nie-leergestremde adolessente ook van verdedigingsmeganismes gebruik sal maak om sekere probleemsituasies die hoof te bied, dui die bevindinge uit die literatuur daarop dat leergestremde adolessente se hanteringswyses meer rigied en minder doeltreffend van aard is as in die geval van hul nie-leergestremde portuurgroep. Jackson (1987:250) wys op die gevolge wat ondoeltreffende hanteringswyses vir die leergestremde adolessent inhou: "The price, however, is reduced interpersonal effectiveness, inadequate learning of social competency skills, and a tendency to stay arrested at earlier developmental levels."

4.5.3 Implikasies van leergestremdheid vir die adolessent se strewe na onafhanklikheid

In hoofstuk 2 is aangedui dat die adolessent toenemend na onafhanklikheid streef (vergelyk 2.3.3.6). Die fisiese, kognitiewe, affektiewe, sosiale en morele ontwikkeling wat met adolessensie gepaard gaan, stel die adolessent dan ook in staat om algaande aan die eise van volwassenheid te kan voldoen. Kronick (1975:46-47) beskryf die adolessent se strewe na onafhanklikheid soos volg: "Thus, understanding more thoroughly the nature of the environment in which he lives, he feels less awed by its complexity and more confident to navigate alone and unguided. He feels that he now possesses a sufficient fund of social and intellectual competence to qualify for a more mature and responsible role ..."

Daar is reeds aangetoon dat die leergestremde adolessent tekorte op verskeie terreine openbaar (vergelyk 3.4.2), en dat hy neig om van ondoeltreffende probleemoplossingstrategieë gebruik te maak (vergelyk 4.5.2.1; 4.5.2.2). Soos derhalwe verwag kan word, dui literatuurbevindinge daarop dat die leergestremde adolessent die bemeestering van onafhanklikheid moeiliker vind as die nie-leergestremde adolessent. Trapani (1990:41) meld in hierdie verband dat leergestremde adolessente probleme ervaar om standhoudende vriendskappe te sluit, bande met ouers te verbreek ten einde 'n meer volwasse ouer-kindverhouding te laat ontwikkel, en op selfstandige wyse op te tree. Volgens Osman (1987:115) is leergestremde adolessente geneig om vir 'n langer tydperk op die ouers

staat te maak om in hul sosiale behoeftes te voorsien en om besluite vir hulle te neem.

Dit blyk verder dat die ouers van die leergestremde adolessent ook probleme ervaar om sy strewe na onafhanklikheid aan te moedig en te akkommodeer (Kronick 1975:45; Osman 1987:114). Ouers wil dikwels te veel vir hul leergestremde kinders doen, en loop daardeur die gevaar van oorbeskerming (Cordoni 1987:6). Sommige ouers is so bekommerd dat die leergestremde adolessent aan verkeerde invloede sal toegee indien hy vryheid gegun word, dat sy geleenthede tot persoonlike groei aansienlik beperk word.

In sekere gevalle bied die leergestremde adolessent se afhanklikheid vir beide die ouers en die adolessent 'n bron van sekuriteit en emosionele bevrediging (Osman 1987:115). Die ambivalensie wat daardeur ontstaan, word so deur Kronick (1975:55) verwoord: "On the one hand, therefore, parents want their adolescent child to achieve independence and to be relieved of the physical and psychological demands he makes on them; on the other hand, letting go means that parents and adolescents have to change a pattern that has become comfortable, familiar, and carries certain satisfactions."

4.6 SAMEVATTING

Gedurende adolessensie word die gebrekkige sosiale vaardighede en problematiese interpersoonlike verhoudinge van die leergestremde algaande meer opvallend. Terwyl sekere ontoepaslike gedrag op 'n jonger ouderdom nog verskoonbaar was, word daar gedurende die adolessente jare toenemend hoër eise aan hom gestel wat gedrag en interpersoonlike verhoudinge betref.

In 4.3.1 het dit duidelik geword dat die leergestremde adolessent se verhouding met die portuurgroep deur sy sosiale onvolwassenheid belemmer word. Dit wil voorkom of die teenstrydigheidsbeginsel, wat as 'n belangrike kriterium vir die identifisering van leergestremdheid aangewend word (vergelyk 3.2.2.1 (a)), nie slegs op die akademiese

vordering van die leergestremde leerling van toepassing is nie, maar ook ten opsigte van sy sosiale aanpassing geld. Die sosiale onvolwassenheid van die leergestremde adolessent het tot gevolg dat daar 'n teenstrydigheid ontstaan tussen sy sosiale gedrag en die gedrag wat volgens portuurgroepstandaarde van hom verwag word.

Die heterogene aard waardeur leergestremdheid gekenmerk word (vergelyk 3.4.1), blyk verder nie slegs op akademiese tekorte van toepassing te wees nie, maar ook op die voorkoms van sosiale vaardigheidstekorte by leergestremde adolessente (vergelyk 4.2.2.4).

In hierdie hoofstuk is aangetoon dat leergestremdheid duidelike implikasies vir die leergestremde adolessent se aanpassing op sosiaal-emosionele gebied inhou. Die leergestremde adolessent se vermoë om toereikendheid in sy leefwêreld te ervaar, word nadelig beïnvloed deur:

- swak sosiale aanpassing;
- interpersoonlike verhoudingsprobleme;
- 'n gebrekkige selfkonsep;
- emosionele probleme;
- ondoeltreffende hantering van probleme weens die gebruik van verdedigingsmeganismes; en
- 'n verminderde strewe na onafhanklikheid.

HOOFSTUK 5

DIE BEPLANNING EN UITVOERING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

In die literatuurstudie soos vervat in hoofstuk twee, drie en vier is die kenmerke van adolessensie en leergestremdheid onderskeidelik bespreek, waarna die kenmerke wat die leergestremde adolessent ten opsigte van interpersoonlike verhoudinge en selfkonsepvorming openbaar, ondersoek is. Daardeur is 'n aanduiding uit die literatuur verkry van die invloed wat leergestremdheid op die leefwêreld van die leergestremde adolessent uitoefen.

Die volgende stap in die ondersoek na die leefwêreld van die leergestremde adolessent is die inwin van inligting wat deur leergestremde adolessente verskaf word, ten einde insig te verkry in hul funksionering en aanpassing binne die leefwêreld. Hierdie inligting verwys na die eie perspektief van die leergestremde adolessente wat by die empiriese ondersoek betrek sal word, aangesien die leefwêreld op subjektiewe wyse deur die individu beleef word (vergelyk 1.5.3).

Hierdie hoofstuk bied 'n beskrywing van die beplanning en uitvoering van die empiriese ondersoek. In die uiteensetting word aandag gegee aan die volgende aspekte:

- doel van die empiriese ondersoek;
- hipoteses;
- die steekproef;
- die meetinstrumente; en
- die verloop van die ondersoek.

5.2 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.2.1 Algemene doelstelling

Die algemene doelstelling van die empiriese ondersoek is om ondersoek in te stel na leergestremde adolessente se betekenisgewing aan, betrokkenheid by en beleving van hulle leefwêreld. Met behulp van die data wat bekom word, kan aanduidings van leergestremde adolessente se funksionering en aanpassing in die leefwêreld verkry word. Hierdie inligting kan verder as basis dien vir die opstel van riglyne vir hulpverlening aan leergestremde adolessente.

5.2.2 Spesifieke doelstelling

Die leefwêreld van 'n persoon word in sy verhoudinge geopenbaar, aangesien die leefwêreld deur die somtotaal van die persoon se betekenisvolle relasies verteenwoordig word (vergelyk 1.5.3). Die spesifieke doel van die empiriese ondersoek is dus om vas te stel hoe die leergestremde adolessent se interpersoonlike verhoudinge, asook sy verhouding met en oortuigings omtrent die self daar uitsien.

Ten einde probleemareas te identifiseer is dit egter nodig om die leergestremde adolessent met die nie-leergestremde adolessent te vergelyk. Die inligting wat vanaf leergestremde adolessente verkry word, sal derhalwe teen die norme soos gestel deur die normale populasie, gemeet word.

5.3 HIPOTEESES

In die literatuurstudie is uitgewys dat die leergestremde adolessent ontoereikende interpersoonlike verhoudinge, 'n lae selfkonsep, asook emosionele en/of gedragsprobleme openbaar (vergelyk 4.3; 4.4.2; 4.5). Aanduidings is verder in die literatuur verkry dat verskille tussen leergestremde seuns en dogters voorkom ten opsigte van die wyse van aanpassing by en hantering van probleme wat in die leefwêreld ontstaan (vergelyk 4.3.2). Aangesien adolessensie 'n tydperk van groei en

verandering verteenwoordig (vergelyk 2.1), waarvan die kronologiese afbakening oor 'n periode van ongeveer elf jaar strek (vergelyk 2.2.1), kan aanvaar word dat verskille tussen jonger en ouer adolessente sal voorkom ten opsigte van aanpassingsprobleme wat ervaar word. Aanduidings van die geldigheid van hierdie aanname is ook in die literatuur gevind (vergelyk 4.3.2).

In die lig van die voorafgaande uiteensetting word die volgende hipoteses geformuleer:

Hipoteses 1

Die leergestremde adolessent se aanpassing in sy leefwêreld is beduidend swakker as dié van die nie-leergestremde adolessent.

Met spesifieke verwysing na leergestremde adolessente se aanpassing in die leefwêreld, word 'n verdere twee hipoteses geformuleer, naamlik:

Hipoteses 2

Daar is 'n beduidende verskil tussen leergestremde seuns en dogters ten opsigte van hulle aanpassing in die leefwêreld.

Hipoteses 3

Daar is 'n beduidende verskil tussen leergestremde vroeë en middeladolessente ten opsigte van hulle aanpassing in die leefwêreld.

5.4 DIE STEEKPROEF

'n Totaal van 193 leerlinge is by die empiriese ondersoek betrek. Slegs leerlinge wat aan die kriteria vir klassifikasie van leergestremdheid voldoen (vergelyk 1.5.1), is geselekteer. Ten einde 'n gebalanseerde verspreiding ten opsigte van die aantal leerlinge in die onderskeie standerdgroepe te probeer handhaaf, is twee buitengewone onderwysskole wat vir leergestremde adolessente in die junior en senior sekondêre

skoolfase voorsiening maak vir die ondersoek genader. Afrikaans- en Engelssprekende leerlinge van standerd vyf tot tien is by die ondersoek ingesluit. Die ouderdomme van die leerlinge het gewissel van dertien tot negentien jaar (vergelyk tabel 5.1). Die gemiddelde ouderdom van die leerlinge was 15,55 jaar met 'n standaardafwyking van 1,71.

TABEL 5.1

VERSPREIDING VAN LEERLINGE VOLGENS OUDERDOM

Ouderdom in jare	13	14	15	16	17	18	19
Aantal leerlinge	26	33	39	37	28	20	10

'n Ontleding van die steekproef in terme van standerd, geslag en taal word in tabel 5.2 weergegee.

TABEL 5.2

VERSPREIDING VAN LEERLINGE VOLGENS STANDERD, GESLAG EN TAAL

STANDERD		5	6	7	8	9	10	TOTAAL
GE-SLAG	Seuns	32	27	27	33	19	15	153
	Dogters	4	8	10	6	6	6	40
TOTAAL		36	35	37	39	25	21	193
TAAL	Afr.	23	16	25	26	14	9	113
	Eng.	13	19	12	13	11	12	80

Ter wille van perspektief word enkele aspekte rakende die samestelling van die steekproef deur die navorser uitgelig.

- Die aantal leerlinge in standerd nege en tien is proporsioneel minder vergeleke met standerd vyf tot agt. Die rede hiervoor is dat leerlinge wat oor die nodige aanleg en potensiaal beskik, na voltooiing van standerd agt na tegniese kolleges verwys word ten einde verdere beroepsgerigte onderrig te ontvang.

- Die aantal dogters wat by die ondersoek betrek kon word, was beduidend minder as die aantal seuns. Persentasiegewys het die dogters 20,73% teenoor die 79,27% van die seuns verteenwoordig. Hierdie tendens dat meer seuns as dogters leergestremdheid openbaar, is 'n tipiese kenmerk van leergestremdheid as fenomeen en word ook deur skrywers soos Machanik (1973:1125), Du Preez en Steenkamp (1980:32) en Smith (1980:25) bevestig.
- Leergestremde leerlinge in 'n bepaalde standaard is meestal kronologies ouer vergeleke met hul nie-leergestremde portuurgroep, aangesien hulle gewoonlik in die loop van hul skoolloopbaan 'n standaard of meer moes herhaal.
- Vir die doeleindes van die studie word die enkele negentienjarige leerlinge wat by die ondersoek betrek is, in die kategorie middel-adolessensie gegroepeer, aangesien hulle binne die senior sekondêre skoolfase val en nie as naskoolse jeugdiges beskou word nie (vergelyk 1.5.2.2).

5.5 DIE MEETINSTRUMENTE

5.5.1 Rasionaal vir die keuse van die meetinstrumente

Aangesien die navorser deur middel van die empiriese ondersoek ten doel het om insig in die leefwêreld van die leergestremde adolessent te verkry, is meetinstrumente geselekteer wat fokus op die interpersoonlike verhoudinge van die individu, sowel as die verhouding met die self. Hierdie uitgangspunt sluit aan by Vrey (1979:16) se definiering van die begrip leefwêreld as "die Gestalt van die individuele persoon se betekenisvolle relasies", soos uiteengesit in 1.5.3.

In die ondersoek na die leefwêreld van die ondersoeksgroep is die rol wat die selfkonsep speel van besondere belang, aangesien dit volgens Vrey (s.j.:2) "die kriterium (is) wat bewus of onbewus geraadpleeg word in selfpersepsie en in psigiese ervarings, en ook in die vorming van

verhoudinge, sodat die selfkonsep die kwaliteit van die verhoudinge medebepaal."

Uit die literatuurstudie het geblyk dat die problematiek van leergestremdheid 'n bepaalde invloed op die emosionaliteit en gedrag van die leergestremde adolessent uitoefen (vergelyk 4.5.1 en 4.5.2). 'n Vraelys wat hierdie aspekte belig, is derhalwe ook by die empiriese ondersoek ingesluit.

Samevattend het die navorser dan ten doel om met behulp van vraelyste inligting te bekom oor die leergestremde adolessent se funksionering en aanpassing ten opsigte van drie areas, naamlik:

- interpersoonlike verhoudinge;
- die selfkonsep; en
- emosionaliteit (waarby aspekte van gedrag ook geïmpliseer is).

Daar is besluit om van gestandaardiseerde vraelyste gebruik te maak ten einde 'n vergelyking tussen leergestremde adolessente en die gewone populasie te kan tref. Indien beduidende verskille ten opsigte van interpersoonlike en persoonlike funksionering tussen die twee groepe uitgewys word, kan hierdie data as riglyne vir 'n hulpprogram aangewend word.

Die onderskeie meetinstrumente word vervolgens bespreek. Aspekte waaraan aandag gegee sal word, behels die doel en formaat van die vraelyste, die komponente waaruit dit bestaan, asook betroubaarheids- en geldigheids-gegewens.

5.5.2 Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys (PHSF)

5.5.2.1 Doel van die PHSF

Die doel van die PHSF-verhoudingevraelys is om deur middel van elf komponente die persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge van

hoërskoolleerlinge, studente en volwassenes te meet ten einde die kwaliteit van aanpassing te bepaal. Aanpassing word deur Fouché en Grobbelaar (1971:4) omskryf as "die dinamiese proses waardeur 'n persoon deur middel van volwasse, doeltreffende en gesonde response streef om sy innerlike behoeftes te bevredig en terselfdertyd die eise wat deur die omgewing gestel word suksesvol te hanteer, ten einde 'n harmonieuse verhouding tussen die self en die omgewing te bewerkstellig."

5.5.2.2 *Formaat van die vraelys*

Die PHSF bestaan uit 180 items wat twaalf komponente verteenwoordig. Elf van die twaalf komponente wat deur die PHSF gemeet word, word onder vier primêre verhoudingsaspekte verdeel, naamlik Persoonlik, Huislik, Sosiaal en Formeel. 'n Gewensheidskaal word ook ingesluit. Die wyse van beantwoording behels dat die leerling deur middel van 'n vierpuntskaal aandui hoe dikwels hy sekere situasies of verhoudinge beleef. Die vierpuntskaal sien soos volg daaruit:

A: Amper altyd/Altyd

D: Dikwels

S: Soms

N: Byna nooit/Nooit (Fouché & Grobbelaar 1971:8)

5.5.2.3 *Beskrywing van die komponente*

Die samestelling van die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (vergelyk 5.5.3) berus op dieselfde rasionaal as dié van die PHSF. Eersgenoemde het egter leerlinge in standaard vyf, ses en sewe as teikengroep, terwyl laasgenoemde norme vir standaard agt, nege en tien gestandaardiseer het. Ten einde duplisering te vermy word 'n samevatting van die beskrywing van komponente, soos vervat in die handleidings van die twee vraelyste, gegee. (Vergelyk Fouché & Grobbelaar 1971:6-8; Joubert 1981:4-7.)

(a) *Persoonlike verhoudinge*

Die volgende aspekte is hier ter sprake:

(i) Selfvertroue

Die mate waarin die individu vertroue het in sy werklike of vermeende vermoë om sukses te behaal.

(ii) Eiewaarde

Die innerlike waardeskatting wat berus op evaluering en aanvaarding van persoonlikheidseienskappe, vermoëns en gebreke. Die mate van eiewaarde wat by die adolessent aanwesig is, kan afgelei word uit

- sy selfaanvaarding;
- die mate waarin hy ervaar dat hy persoonlike standaarde kan bereik en aan die norme van die samelewing kan voldoen;
- die mate van kongruensie wat bestaan tussen wat die adolessent dink hy is en wat hy dink ander van hom verwag; en
- die wyse waarop hy homself met sy portuurgroep vergelyk en aanvaarding beleef.

(iii) Selfbeheer

Die mate waarin die individu daarin slaag om sy emosies en impulse volgens sy beginsels suksesvol te beheer en op sosiaal aanvaarbare wyse te kanaliseer.

(iv) Senuweeagtigheid

Die mate van spanning wat by die individu aanwesig is, soos geopenbaar deur angstige, doellose gedrag. 'n Hoë telling in hierdie komponent dui op 'n afwesigheid van simptome van senuweeagtigheid.

(v) Gesondheid

Die houding van die individu teenoor sy liggaam en sy vermoë om sy liggaam doeltreffend te gebruik, is 'n bepalende faktor in sy vermoë om die lewe te geniet en doeltreffend te kan werk. 'n Hoë telling dui op 'n afwesigheid van beheptheid met die fisiese toestand.

(b) Huislike verhoudinge

Die wyse waarop die adolessent die verhoudinge binne die huisgesin beleef, word deur die volgende twee komponente weerspieël:

(i) Gesinsinvloede

Die mate waarin die adolessent as afhanklike beïnvloed word deur faktore soos gesinsamehorigheid, kwaliteit van verhouding met ouers en sosio-ekonomiese omstandighede.

(ii) Persoonlike vryheid

Die mate waarin die adolessent ervaar dat hy nie deur sy ouers ingeperk word nie.

(c) Sosiale verhoudinge

Die volgende komponente word onderskei:

(i) Sosialiteit - Groep of Algemeen

Die mate waarin 'n persoon 'n behoefte het en deelname toon aan sosiale groepsverkeer. Die adolessent se vermoë om aan sosiale groepsverkeer deel te neem kan afgelei word uit sy vermoë om:

- vriendskappe met ander te vorm;
- in die aktiwiteite van sy portuurgroep belang te stel;
- empatie met ander te betoon; en
- doeltreffend met ander te kan kommunikeer.

(ii) Sosialiteit - Teenoorgestelde geslag

Die mate waarin die adolessent 'n behoefte het om met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag sosiale verhoudinge aan te knoop.

(iii) Morele inslag

Die morele inslag van die adolessent word weerspieël deur:

- die mate van sekerheid wat hy openbaar dat sy gedrag ooreenstem met die aanvaarde norme van die samelewing;
- die pogings wat hy aanwend om konflik met samelewingsnorme te vermy; en
- die skuldgevoel wat hy ervaar wanneer norme oortree word.

(d) Formele verhoudinge

Hierdie area behels verhoudinge wat in formele situasies in die skool voorkom:

(i) Formele verhoudinge

Die mate waarin die adolessent suksesvolle formele verhoudinge met meerderes en gesagsfigure binne die leersituasie handhaaf, word weerspieël deur sy vermoë om:

- doeltreffende verhoudinge met meerderes aan te knoop;
- die verhoudinge met maats en onderwysers in die skoolsituasie positief te ervaar; en
- vertroue te stel in persone wat vir hom belangrik is.

(e) Gewensdheidskaal

Die Gewensdheidskaal of Leuenskaal gee ten slotte 'n aanduiding van die eerlikheid en objektiwiteit waarmee die vraelys deur 'n persoon beantwoord word. Die rasionaal vir die Leuenskaal berus daarop dat sosiaal aanvaarbare response slegs in uitsonderlike gevalle geregtig kan word. Sodoende word die neiging tot verdraaiing van antwoorde gemeet.

5.5.2.4 Betroubaarheid en geldigheid

Volgens Mulder (1989:211) verwys betroubaarheid na "die steekhoudendheid van 'n toetsling se punte in dieselfde toets by verskillende geleenthede ...". Betroubaarheid is dus die graad van akkuraatheid en konstantheid waarmee 'n toets meet.

Die konsep van betroubaarheid hou verband met die metingsfout van die toets. Laasgenoemde bring mee dat 'n toetsling se punte kan fluktrueer. Hoe kleiner die metingsfout, hoe groter is die betroubaarheid van die toets (Mulder 1989:211).

Die betroubaarheid van die PHSF-verhoudingevraelys is volgens die halfverdelingsmetode bereken. Die indekse word volledig in die handleiding uiteengesit (vergelyk Fouché & Grobbelaar 1971:22-27). Die volgende aangepaste tabel bied 'n opsomming van die gegewens:

TABEL 5.3

BETROUBAARHEIDSGEGEWENS VAN DIE PHSF-VERHOUDINGEVRAELYS

KOMPONENT	BETROUBAARHEID
SELFVERTROUE	0,78
EIEWAARDE	0,73
SELFBEHEER	0,68
SENUWEEAGTIGHEID	0,74
GESONDHEID	0,83
GESINSINVLOEDE	0,88
PERSOONLIKE VRYHEID	0,87
SOSIALITEIT - G	0,84
SOSIALITEIT - T	0,91
MORELE INSLAG	0,77
FORMELE VERHOUDINGE	0,77
GEWENDHEIDSKAAL	0,73

Geldigheid verwys na die mate waarin die toets daarin slaag om te meet wat dit voorgee om te meet (Mulder 1989:217). Die PHSF-verhoudingevraelys toon 'n hoë mate van konstrukt geldigheid wat deur middel van faktorontleding verkry is (Fouché & Grobbelaar 1971:28).

5.5.3 Die Interpersoonlike Verhoudingevraelys (IVV)

5.5.3.1 Doel van die IVV

Soos reeds aangetoon in 5.5.2.3, het die IVV dieselfde oogmerk as die PHSF-verhoudingevraelys, naamlik die evaluering van persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge. Die teikengroep hier is egter 12- tot 15-jarige leerlinge in standerd vyf, ses en sewe. Volgens Joubert (1981:3) dien die vraelys as objektiewe instrument vir die identifikasie van spesifieke probleme in verband met interpersoonlike verhoudinge en identiteitsvorming.

5.5.3.2 Formaat van die vraelys

Die IVV bied 'n verkorte vraelys bestaande uit 100 items wat vyf komponente verteenwoordig. Ten einde ooreenstemming met die twaalf komponente van die PHSF-verhoudingevraelys te verkry, was die navorser egter genoodsaak om van die verlengde vraelys, wat in totaal uit 260 items bestaan, gebruik te maak. Die wyse van beantwoording van die items geskied deur middel van 'n vierpuntskaal soortgelyk aan dié van die PHSF-verhoudingevraelys (vergelyk 5.5.2.2).

5.5.3.3 Beskrywing van die komponente

Die uiteensetting van die komponente van die IVV stem ooreen met dié van die PHSF-verhoudingevraelys, met die uitsondering van die afdeling Sosiale verhoudinge, waar 'n addisionele komponent genaamd Sosialiteit D (D = met dieselfde geslag), by die IVV voorkom. Ter wille van eenvormige gebruik van die IVV en PHSF in hierdie ondersoek, is dié komponent weggelaat. Die beskrywing van die onderskeie komponente is reeds gegee (vergelyk 5.5.2.3).

5.5.3.4 Betroubaarheid en geldigheid

Die betroubaarheid van die IVV-skale is bereken deur middel van die Kuder-Richardson 20-formule soos aangepas deur Ferguson. Die betroubaarheidskoëffisiënte lê tussen 0,65 en 0,85 wat deur Joubert (1981:32) as voldoende beskou word.

Ondersoeke na die eksperimentele, faktoriale, konvergente en diskriminante geldigheid van die IVV-skale dui daarop dat die IVV in sy geheel as konstruktueel beskou kan word (Joubert 1981:34).

5.5.4 Die Adollesente-Selfkonsepskaal (ASKS)

5.5.4.1 Doel van die ASKS

Die selfkonsep is van kardinale belang vir die individu ten opsigte van sy psigiese bestaan sowel as sy verhoudinge met ander persone. Om hierdie rede beskou Vrey (s.j.:1) kennis van 'n persoon se selfkonsep van nuttige praktiese waarde, aangesien dit verband hou met persoonlikheidsafwyking en gedragsprobleme, sowel as met prestasie en volharding. Die Adollesente-Selfkonsepskaal het derhalwe ten doel om die bepaalde beeld wat 'n persoon van homself het aan die lig te bring en daardeur groter begrip ten opsigte van die individu se psigiese en interpersoonlike funksionering en geneigdheid tot bepaalde gedragspatrone, te bewerkstellig.

5.5.4.2 Formaat van die vraelys

Die ASKS bestaan uit 100 items wat ses dimensies verteenwoordig. In elke item van die vraelys word kontrasterende beskrywings van twee persone, genaamd A en B, gegee. Die leerling moet homself met elke persoon vergelyk en besluit met watter een, A of B, hy die meeste ooreenkomstoon, en sy antwoord dan in die toepaslike blokkie merk (Vrey s.j.:4).

5.5.4.3 *Beskrywing van die dimensies*

'n Kort samevatting van die onderskeie dimensies word aan die hand van Vrey (s.j.:4-8) se uiteensetting gebied:

(a) Fisieke self: verhoudinge met liggaamlike gesteldheid

Die persoon met 'n positiewe selfkonsep identifiseer met iemand wat gesond, netjies en aantreklik is. Hy is ook tevrede met sy gesondheidstoestand en voel selde ongesteld.

(b) Persoonlike self: verhoudinge met psigiese gesteldheid

Die persoon wat homself as toereikend beskou, sien homself as die gelyke van ander mense. Hierdie siening word ook weerspieël deur opgeruimdheid, 'n kalme, bedaarde houding en selfbeheersing.

(c) Gesinself: verhoudinge met gesin

Die persoon met 'n positiewe selfkonsep se verhoudinge met die gesin en familieledede word deur aanvaarding gekenmerk. Hy is oortuig van sy gesin se liefde vir hom, en ervaar voorts dat hy die agting van die gesin geniet en gevolglik deur hulle geraadpleeg en vertrou word.

(d) Sosiale self: verhoudinge met ander in die sosiale gemeenskap

Die persoon met hoë selfagting is vriendelik teenoor ander en gewild by maats van dieselfde en die teenoorgestelde geslag. Hy toon ook belangstelling in die handeling van ander mense en is hulpvaardig.

(e) Waardesself: verhouding met sedelike en godsdienstige waardes

Die persoon met 'n positiewe selfkonsep identifiseer met sedelike en godsdienstige waardes, wat meebring dat deugde soos eerlikheid, getrouheid, goedheid en waarheid uitgeleef word.

(f) Selfkritiek

Die persoon moet homself beoordeel aan die hand van stellings wat 'n effens neerhalende strekking bevat, maar waaraan meeste mense in die samelewing soms skuldig is, byvoorbeeld skinder, lelike dinge dink, en so meer. Die veronderstelling is dat die persoon met 'n nugtere hoë selfkonsep genoegsaam krities teenoor homself sal staan. Hy sal gevolglik nie huiwer om sy foute te erken nie, omdat hy nie nodig het om sy selfbeeld krampagtig te beskerm nie.

5.5.4.4 Betroubaarheid en geldigheid

Die betroubaarheid van die vraelys as geheel en van die onderskeie subtoetse is volgens die Kuder-Richardson-20-formule bereken. Die betroubaarheidsgegewens word in tabel 5.4 uiteengesit (vergelyk Vrey s.j.:15).

TABEL 5.4
BETROUBAARHEIDSGEGEWENS VAN DIE ASKS-VRAELYS

KOMPONENT	BETROUBAARHEID
VRAELYS AS GEHEEL	0,850
SUBTOETS A	0,624
SUBTOETS B	0,704
SUBTOETS C	0,748
SUBTOETS D	0,778
SUBTOETS E	0,672
SUBTOETS F	0,563

Die geldigheid van die vraelys berus op konstruktugeldigheid wat verkry is deur die item-totaalkorrelasie te bereken vir elke komponent van die selfkonsepvræelys. Al die korrelasies was hoogs betekenisvol op die 1%-peil (Vrey s.j.:16).

5.5.5 Emotions Profile Index (EPI)

5.5.5.1 Doel van die EPI

Die EPI word beskryf as 'n persoonlikheidsvraelys wat inligting verskaf oor sekere basiese persoonlikheidstrekke wat deur 'n individu geopenbaar word. Die doel is om konflikteareas in die persoonlikheid te identifiseer en daardeur die aard van die probleme wat deur die individu ervaar word, bloot te lê (Plutchik & Kellerman 1974:1).

Die EPI is gebaseer op Plutchik se teorie oor emosionaliteit wat vanaf 1955 tot 1970 ontwikkel is. Volgens hierdie teorie is daar agt basiese dimensies van emosies, en die EPI ondersoek die relatiewe belangrikheid van hierdie agt emosies in 'n persoon se lewe (Plutchik & Kellerman 1974:1).

Volgens Plutchik en Kellerman (1974:7) bied die EPI waardevolle inligting wat in 'n voorligtingsituasie aan hoërskoolleerlinge oorgedra kan word: "It reveals in a concise way for the counselee how his emotional functioning compares with a large normative group. It points out to him major areas of conflict in his personality. The counselor can use this information as a basis for further discussion of important areas of interpersonal functioning."

5.5.5.2 Formaat van die vraelys

Die EPI bestaan uit 62 woordpare wat twaalf persoonlikheidstrekke verteenwoordig. Van die leerlinge word verwag om dié woord te omring wat homself die beste beskryf. So moet hy byvoorbeeld aandui of hy homself as meer avontuurlustig of meer behoedsaam beskou (Plutchik & Kellerman 1974:1).

5.5.5.3 Definiëring van die persoonlikheidstrekke

Die volgende bipolêre woordpare bied 'n beskrywing van die persoonlikheidstrekke wat deur die EPI gemeet word (Plutchik & Kellerman 1974:1-2):

Bedees	teenoor	Aggressief
Goedvertrouend	teenoor	Wantrouig
Beheersd	teenoor	Onbeheersd
Gesellig	teenoor	Depressief

In die vraelys word twaalf terme in verskillende kombinasies gebruik om die aanwesigheid of afwesigheid van bogenoemde persoonlikheidstrekke te bepaal. Die twaalf terme wat in die vraelys voorkom, word soos volg gedefinieer (Plutchik & Kellerman 1974:2):

- (1) **Avontuurlustig:** Iemand wat dikwels nuwe aktiwiteite vir opwinding aanpak.
- (2) **Minsaam:** Iemand wat dikwels sy liefde, toegeneentheid en warmte jeens ander persone betoon.
- (3) **Stuurs:** Iemand wat toorn en gramskap in homself omdra en dit nie maklik wys nie.
- (4) **Behoedsaam:** Iemand wat gewoonlik versigtig is omdat hy bang is vir dit wat met hom mag gebeur.
- (5) **Somber:** Iemand wat swaarmoedig en neerslagtig voel en homself sit en verknies.
- (6) **Impulsief:** Iemand wat gewoonlik op die ingewing van die oomblik en sonder om oor die gevolge na te dink, handel.
- (7) **Gehoorsaam:** Iemand wat gewoonlik sonder teenstribbeling doen wat hy gevra word om te doen.
- (8) **Skoorsoekerig:** Iemand wat dikwels argumente aan die gang sit en daarin betrokke raak.
- (9) **Fyngevoelig:** Iemand wat liggeraak is en maklik kwaad word.

- (10) **Selfbewus:** Iemand wat hom gewoonlik bekommer oor die mening wat ander persone in wie se teenwoordigheid hy hom bevind, op hom nahou.
- (11) **Skaam:** Iemand wat gewoonlik skugter voel in die teenwoordigheid van ander persone en in nuwe situasies.
- (12) **Sosiaal:** Iemand wat vriendelik is en daarvan hou om sosiaal met ander persone te verkeer.

'n Gewensdheidskaal is by die vraelys ingesluit wat 'n aanduiding gee van die mate waartoe die toetsling geneig is om die beskrywing te kies wat sosiaal meer aanvaarbaar is. Plutchik & Kellerman (1974:6) wys daarop dat sodanige neiging aanduidend is van 'n positiewe front wat deur die toetsling voorgehou probeer word.

5.5.5.4 *Betroubaarheid en geldigheid*

Die betroubaarheid van die EPI-vraelys is met behulp van die verdeelde helfte-metode bereken. Die gegewens word in tabel 5.5 weergegee (Plutchik & Kellerman 1974:5).

TABEL 5.5

BETROUBAARHEIDSGEGEWENS VAN DIE EPI-VRAELYS

KOMPONENT	BETROUBAARHEID
BEDEES	0,80
GOEDVERTROUEND	0,89
BEHEERSD	0,78
GESELLIG	0,90
AGGRESSIEF	0,77
WANTROUIG	0,61
ONBEHEERSD	0,75
DEPRESSIEF	0,71
GEWENSDEIDSKAAL	0,85

Die geldigheid van die vraelys is bereken deur middel van kriterium-geldigheid, en dan spesifiek samevallende geldigheid. EPI-tellings is met ander toetstellings gekorreleer, byvoorbeeld die Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), die Edwards Personal Preference Schedule (EPPS), die Gough Adjective Check List, die Barrett Impulsivity Scale en die Clyde Mood Scale (CMS). Hierdie korrelasies was beduidend op die 1%-peil, wat daarop dui dat die EPI-vraelys kriteriumgeldig is (Plutchik & Kellerman 1974:5).

5.6 VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK

Die wyse waarop die uitvoering van die empiriese ondersoek verloop het, word vervolgens uiteengesit. Die werkswyse wat gevolg is, asook waarnemings wat tydens die afneem van die vraelyste gemaak is, word beskryf.

5.6.1 Algemene werkswyse

Die afneem van die vraelyste het in ooreenstemming met die voorskrifte, soos uiteengesit in die onderskeie handleidings, geskied en toetsinstruksies is noukeurig gevolg. Voldoende tyd is ingeruim vir die afneem van die vraelyste om voorsiening te maak vir 'n ruspouse ná voltooiing van elke vraelys.

Die totale tydsduur vir die afneem van die vraelyste was gemiddeld drie tot drie en 'n half uur (ruspouses ingesluit). Weens die lengte van die Interpersoonlike Verhoudingevraelys by standerd vyf, ses en sewe, moes voorsiening gemaak word vir 'n addisionele tagtig minute ter voltooiing van die verlengde gedeelte van die vraelys. Die afneem van die vraelyste by hierdie groep leerlinge is derhalwe oor twee dae versprei ten einde die vermoeidheidsfaktor in ag te neem.

5.6.2 Spesifieke werkswyse

Tydens die afneem van die vraelyste is besondere aandag aan die skep van 'n gunstige klimaat en die hantering van die leerlinge verleen.

5.6.2.1 Die skep van 'n gunstige klimaat

Ten einde te verseker dat die ondersoekgroep die afneem van die vraelyste nie as bedreigend ervaar nie, is beklemtoon dat die opdragte wat hulle gaan voltooi vraelyste behels en nie toetse nie. Die verskille tussen 'n vraelys en 'n toets is duidelik uitgewys, naamlik dat daar nie regte of verkeerde antwoorde is nie en dat hulle om 'n verduideliking mag vra indien iets onduidelik is. Daar is verder beklemtoon dat elke leerling die vrae moet beantwoord soos hy daarvoor voel en nie soos hy dink ander persone van hom verwag om te antwoord nie (vergelyk Fouché & Grobbelaar 1969:3; Joubert 1981:(iii)). Leerlinge is ook gerus gestel dat die inligting vertroulik hanteer sal word.

5.6.2.2 Die hantering van die leerlinge

Gedragsskenmerke soos hiperaktiwiteit, afleibaarheid en impulsiwiteit het tot gevolg dat leergestremde leerlinge moeilik hanteerbaar in groot groepe is. Daar is derhalwe besluit om die grootte van die groepe te beperk tot vyftien leerlinge om te verseker dat doeltreffende kontrole oor die leerlinge uitgeoefen kan word, en 'n rustige atmosfeer gehandhaaf kan word.

Die werkswyse vir die beantwoording van die vraelyste is aangepas om groter struktuur aan die leerlinge te bied, en om voorsiening te maak vir die leesprobleme van leergestremde leerlinge. In stede daarvan dat leerlinge self die vrae lees, is dit hardop voorgelees terwyl leerlinge die items in die vraelys volg. Sodoende is verseker dat alle leerlinge die inligting op beide ouditiewe en visuele wyse ontvang. Geleentheid is aan leerlinge gebied om hulle antwoorde aan te dui voordat die volgende item voorgelees is.

Tydens die afneem van die vraelyste is deurlopende kontrole uitgeoefen om te verseker dat leerlinge die antwoorde op die korrekte spasies op die antwoordvel aanbring. Tekorte wat dikwels by leergestremde leerlinge voorkom ten opsigte van onder meer aandagtoespitsing, geheue en ruimtelike verhoudinge, lei daartoe dat hulle geneig is om die plek te

verloor waar die toepaslike antwoord ingevul moet word, of 'n reël oorslaan waar die antwoordspasies in kolomvorm aangebied word.

5.6.3 Waarnemings tydens die afneem van die vraelyste

Dit het die navorser opgeval dat die leergestremde leerlinge dikwels om verduideliking gevra het. Probleemareas wat duidelik na vore getree het, was veral:

- 'n gebrekkige woordeskat;
- reseptiewe taaltekorte;
- 'n rigiede denkpatoon; en
- geheueprobleme.

Die gebrekkige woordeskat van leergestremde adolessente het duidelik geblyk uit die aantal woorde en sinsnede wat verduideliking geverg het. Woorde soos "selde", "jeens", "berisping", "gedwarsboom", "verknies" het byvoorbeeld aan leerlinge probleme besorg. Sinsnede soos "geringe terugslae" en "met agterdog bejeën" moes in eenvoudiger taal omskryf word. Die definisies van die onderskeie terme wat in die EPI-vraelys gebruik word (vergelyk 5.5.5.3), het ook aanvullende verduideliking en vereenvoudiging genoodsaak.

Reseptiewe taaltekorte is geopenbaar deurdat leerlinge probleme ervaar het om lang, komplekse sinne te begryp. Ter illustrasie kan item 35 van die ASKS-vraelys geneem word: "(Persoon A) voel dikwels ongelukkig omdat sy lewe nie aan die hoë standaardte voldoen wat ander mense van hom verwag nie."

Die wyse van beantwoording by die PHSF- en IVV-verhoudingsvraelyste, waar die leerling 'n keuse uit vier moontlike alternatiewe moes maak, het ook dikwels verwarring tot gevolg gehad. 'n Eenvoudige item soos "Hoe dikwels geniet jy dit om met mense te gesels?" (PHSF-verhoudingevraelys, item 11), kon maklik beantwoord word. 'n Vraag wat egter in die negatiewe vorm gestel is, byvoorbeeld "Hoe dikwels het jou ouers jou nie toegelaat om tuis te doen waarvan jy hou nie?" (PHSF-verhoudingevraelys,

item 45, eie beklemtoning), het onsekerheid by sommige leerlinge laat ontstaan of die term "altyd" of "nooit" die toepaslike antwoord sou verteenwoordig wat sy ervaring korrek sou uitdruk.

Die rigiede denkpatroon wat deur verskeie leerlinge geopenbaar is, het ook bygedra tot onsekerheid oor die wyse waarop sekere items beantwoord moes word. Waar byvoorbeeld aangedui moes word of die leerling ooreenstem met 'n persoon wat altyd minderwaardig of nooit minderwaardig in geselskap voel (vergelyk ASKS-vraelys, item 8), het leerlinge dikwels opgemerk dat hulle nie met een van die twee persone ooreenstem nie, en dus nie 'n antwoord kon aandui nie. Daar is aan hulle verduidelik dat hulle moes aandui met watter persoon hulle die grootste mate van ooreenstemming toon.

Die gebrek aan soepele denke is ook uitgewys by 'n vraag oor hoe dikwels die leerling van sy sakgeld spaar (vergelyk IVV-Verhoudingevraelys, item 62). Leerlinge wat nie sakgeld ontvang nie, was geneig om te redeneer dat die vraag nie op hulle van toepassing is nie, en dat die betrokke item dus oorgeslaan mag word.

Geheueprobleme by die leerlinge is veral geopenbaar tydens die afneem van die EPI-vraelys. Leerlinge was geneig om die onderskeid tussen terme soos "minsaam" en "behoedsaam" te vergeet, gevolglik moes die definisies van sekere woorde dikwels herhaal word om verwarring en onsekerheid te voorkom.

5.7 VERWERKING VAN DIE DATA

Nadat die vraelyste nagesien is, is die data voorberei vir rekenaarverwerking. Verwerking van die data sal met behulp van die Systems Analysis Statistics (SAS)-rekenaarpakket geskied.

5.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die beplanning en uitvoering van die empiriese ondersoek uiteengesit. Die navorser het van vier gestandaardiseerde meetinstrumente gebruik gemaak om data oor die leefwêreld van leergestremde adolessente te bekom.

In die volgende hoofstuk sal die empiriese data statisties ontleed en geïnterpreteer word. Die navorsingshipoteses sal ook getoets word en gevolgtrekkings sal uit hierdie bevindinge gemaak word.

HOOFSTUK 6

RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die data wat deur middel van die empiriese ondersoek ingewin is, geïnterpreteer en bespreek. Die hipoteses soos gestel in 5.3 word eerstens getoets, waarna die resultate van die faktorontleding bespreek sal word.

Die toetsing van die eerste hipotese behels dat die groep leergestremde adolessente met die normale populasie vergelyk word ten opsigte van die veranderlikes wat met behulp van die onderskeie gestandaardiseerde vraelyste gemeet is (vergelyk 5.5). Om hierdie vergelyking te tref, sal daar van die staneges van die onderskeie veranderlikes gebruik gemaak word. Staneges is genormaliseerde standaardtellings met 'n gemiddeld van 5 en 'n standaardafwyking van 2 (vergelyk Mulder 1989:210). Indien die gemiddeld van die leergestremde groep ten opsigte van 'n bepaalde veranderlike laer as 5 is, kan dit daarop dui dat die leergestremde groep swakker as die normale populasie vertoon met betrekking tot daardie veranderlike. Om hipoteses twee en drie te toets, sal die data van die leergestremde groep fyner ontleed word ten einde vas te stel of beduidende verskille met betrekking tot geslag en ouderdomsgroep voorkom.

Die meetinstrumente wat aangewend is om die data te bekom, lewer 'n totaal van 25 veranderlikes. In 'n geval soos hierdie waar 'n groot aantal veranderlikes ter sprake is, word 'n faktorontleding uitgevoer om vas te stel watter gemeenskaplike faktore uitgelig kan word (Mulder 1989:111). Op hierdie wyse kan 'n groot aantal veranderlikes tot 'n kleiner aantal faktore of komponente gereduseer word.

Die bespreking van die resultate van die empiriese ondersoek kan in die volgende afdelings verdeel word, naamlik:

- 'n Vergelyking van die groep leergestremde adolessente met die normale populasie (toetsing van hipotese 1).
- 'n Ontleding van die data van die leergestremde groep om moontlike verskille ten opsigte van geslag en ouderdomsgroep te identifiseer (toetsing van hipoteses 2 en 3).
- Die bespreking van die resultate van die faktorontleding.

6.2 TOETSING VAN HIPOTESE 1

Hipotese 1 is soos volg geformuleer (vergelyk 5.3):

Die leergestremde adolessent se aanpassing in sy leefwêreld is beduidend swakker as dié van die nie-leergestremde adolessent.

Bogenoemde hipotese is ten opsigte van beide vroeë en middeladolessente gestel. In hierdie ondersoek word die vroeë adolessente beskou as die leerlinge in standerd vyf, ses en sewe terwyl die middeladolessente die leerlinge in standerd agt, nege en tien is.

6.2.1 Resultate ten opsigte van die vroeë adolessente

Die eerste stap in die toetsing van die hipotese is die identifisering van daardie veranderlikes waar die leergestremde adolessente swakker as leerlinge uit die normale populasie vertoon, met ander woorde die veranderlikes waarvan die gemiddelde stanee laer as 5 is. Agt veranderlikes is op hierdie wyse geïdentifiseer. Die gegewens van die agt veranderlikes met 'n gemiddeld laer as 5 word in tabel 6.1 weergegee.

TABEL 6.1

GEMIDDELTE STANEGES LAER AS 5 (VROEË ADOLESSENTE)

VERANDERLIKE	GEMIDDELO	STANDAARD-AFWYKING
EIEWAARDE	4,42	2,23
SELFBEHEER	4,36	2,02
GESONDHEID	4,38	2,00
GESINSINVLOEDE	4,24	2,06
PERSOONLIKE VRYHEID	4,60	2,19
SOSIALITEIT (GROEP)	4,46	2,11
MORELE INSLAG	3,77	1,92
FORMELE VERHOUDINGE	3,96	1,91

Hierdie veranderlikes word vervolgens kwalitatief ontleed met behulp van opsomings van die onderskeie frekwensieverdelings. Op die wyse kan 'n duideliker beeld van die verskille tussen die leergestremde groep en die normale populasie verkry word.

6.2.1.1 Eiewaarde (vergelyk 5.5.2.3 (a)(ii))

Die frekwensieverdeling van die eiewaarde van die vroeë leergestremde adolessente word in tabel 6.2 uiteengesit.

TABEL 6.2

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: EIEWAARDE

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	37	34%	23%
4 5 6	51	47%	54%
7 8 9	20	19%	23%

Mulder (1989:208) wys daarop dat die eerste drie staneges (1, 2 en 3) as ondergemiddeld beskou word, die volgende drie staneges (4, 5 en 6) as gemiddeld en die laaste drie staneges (7, 8 en 9) as bogemiddeld beskou word. Tabel 6.2 dui aan dat 34% van die groep leergestremde adolessente 'n staneg tussen 1 en 3 behaal, teenoor die 23% van die nie-leergestremde adolessente uit die normale populasie. Hieruit blyk dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente in vergelyking met nie-leergestremde adolessente 'n swakker eiewaarde openbaar.

6.2.1.2 Selfbeheer (vergelyk 5.5.2.3 (a)(iii))

Die frekwensieverdeling van die selfbeheer van die leergestremde vroeë adolessente word in tabel 6.3 uiteengesit.

TABEL 6.3

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: SELFBEHEER

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	40	37%	23%
4 5 6	50	46%	54%
7 8 9	18	17%	23%

Uit tabel 6.3 blyk dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente swak selfbeheer openbaar as adolessente uit die normale populasie (vergelyk staneg 1 tot 3: 37% teenoor 23%). Slegs 17% van die groep leergestremde adolessente behaal 'n staneg in die boonste kategorie, wat goeie selfbeheer verteenwoordig, teenoor die 23% van die normale populasie.

6.2.1.3 Gesondheid (vergelyk 5.5.2.3 (a) (v))

Die frekwensieverdeling ten opsigte van die gesondheid van leergestremde vroeë adolessente word in tabel 6.4 uiteengesit.

TABEL 6.4

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: GESONDHEID

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	34	31%	23%
4 5 6	58	54%	54%
7 8 9	16	15%	23%

In die geval van die veranderlike Gesondheid, dui 'n hoë telling op die afwesigheid van 'n behepthheid met die eie gesondheidstoestand (vergelyk 5.5.2.3 (a) (v)). Uit die frekwensieverdeling kan gesien word dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente 'n behepthheid met hul fisiese toestand toon in vergelyking met adolessente uit die normale populasie (vergelyk 31% teenoor 23% ten opsigte van stanege 1, 2 en 3 en ook 15% teenoor 23% ten opsigte van stanege 7, 8 en 9.)

6.2.1.4 Gesinsinvloede (vergelyk 5.5.2.3 (b) (i))

Die frekwensieverdeling van die gesinsinvloede van leergestremde vroeë adolessent word in tabel 6.5 verskaf.

TABEL 6.5

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: GESINSINVLOEDE

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	45	42%	23%
4 5 6	48	44%	54%
7 8 9	15	14%	23%

Hierdie veranderlike gee 'n aanduiding van die tevredenheid wat die adolessent met faktore soos sy posisie in die gesin, die gesinsame-

horigheid en die sosio-ekonomiese toestand van die gesin ervaar (vergelyk 5.5.2.3 (b)(i)). Tabel 6.5 dui aan dat 42% van die leergestremde adolessente ontevreedenheid ten opsigte van hierdie faktore openbaar, teenoor die 23% van die normale populasie. Volgens Joubert (1981:26) dui 'n stanege van 1 tot 3 in hierdie geval op swak aanpassing binne die gesinsverband.

6.2.1.5 *Persoonlike vryheid* (vergelyk 5.5.2.3 (b) (ii))

Die frekwensieverdeling van die persoonlike vryheid van leergestremde vroeë adolessente word in tabel 6.6 weergegee.

TABEL 6.6

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: PERSOONLIKE VRYHEID

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	36	33%	23%
4 5 6	49	46%	54%
7 8 9	23	21%	23%

Hierdie veranderlike gee 'n aanduiding van die mate van persoonlike vryheid wat die individu ervaar.

Uit tabel 6.6 blyk dit dat 'n groter persentasie van die groep leergestremde adolessente ervaar dat hulle deur hul ouers ingeperk word as adolessente uit die normale populasie (vergelyk 33% teenoor 23% ten opsigte van stanege 1, 2 en 3).

6.2.1.6 *Sosialiteit (G)* (vergelyk 5.5.2.3 (c) (i))

Die frekwensieverdeling ten opsigte van bogenoemde veranderlike word in tabel 6.7 uiteengesit.

TABEL 6.7

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: SOSIALITEIT (G)

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	39	36%	23%
4 5 6	51	47%	54%
7 8 9	18	17%	23%

Tabel 6.7 dui aan dat 36% van die leergestremde adolessente 'n staneg van 1, 2 en 3 behaal in vergelyking met die 23% van die normale populasie. Hieruit kan afgelei word dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente minder behoefte en deelname aan sosiale groepsverkeer openbaar.

6.2.1.7 Morele inslag (vergelyk 5.5.2.3 (c) (iii))

Die frekwensieverdeling van die morele inslag van leergestremde vroeë adolessente word in tabel 6.8 uiteengesit.

TABEL 6.8

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: MORELE INSLAG

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	47	43%	23%
4 5 6	55	51%	54%
7 8 9	6	6%	23%

Uit die frekwensieverdeling van tabel 6.8 blyk dat 43% van die groep leergestremde adolessente meen dat hulle gedrag met die norme van die samelewing bots, teenoor die 23% van die normale populasie. Daarteenoor openbaar slegs 6% van die leergestremde adolessente tevredenheid dat hul

gedrag in ooreenstemming met aanvaarde norme is, in vergelyking met die 23% van die normale populasie.

6.2.1.8 *Formele verhoudinge* (vergelyk 5.5.2.3 (d) (i))

Die frekwensieverdeling van die formele verhoudinge van vroeë adolessente verskyn in tabel 6.9.

TABEL 6.9

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: FORMELE VERHOUDINGE

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	50	46%	23%
4 5 6	45	42%	54%
7 8 9	13	12%	23%

Tabel 6.9 dui aan dat 46% van die groep leergestremde adolessente meen dat hulle onsuksesvol is ten opsigte van formele verhoudinge, teenoor die 23% van adolessente uit die normale populasie. Slegs 12% van die leergestremde adolessente openbaar doeltreffende en gesonde verhoudinge met meerderes (vergelyk staneg 7, 8 en 9).

6.2.1.9 *Toetsing van hipotese 1 vir vroeë adolessente (standerd vyf-, ses- en sewe-leerlinge)*

Die volgende nulhipotese is gestel.

Daar is geen beduidende verskil tussen die gemiddeld van die steekproef (leergestremde adolessente) en dié van die normale populasie (nie-leergestremde adolessente) nie.

Hierdie nulhipotese is vir elk van die veranderlikes waarvan die rekenkundige gemiddeld laer as 5 is, gestel (vergelyk 6.1). Die volgende veranderlikes is ter sprake:

- Eiewaarde
- Selfbeheer
- Gesondheid
- Gesinsinvloede
- Persoonlike vryheid
- Sosialiteit (Groep)
- Morele inslag
- Formele verhoudinge

Om die nulhipotese te toets, is die t-waardes bereken deur gebruik te maak van die t-toets vir een stel gegewens (vergelyk Mulder 1989:144). Die gegewens verskyn in tabel 6.10.

TABEL 6.10

BEREKENDE T-WAARDES VIR LEERGESTREMDE VROEË ADOLESSENTE

VERANDERLIKE	N	\bar{X}	s	t	p
EIEWAARDE	108	4,42	2,23	3,05	$p < 0,01$
SELFBEHEER	108	4,36	2,02	3,36	$p < 0,01$
GESONDHEID	108	4,38	2,00	3,26	$p < 0,01$
GESINSINVLOEDE	108	4,24	2,06	4,00	$p < 0,01$
PERSOONLIKE VRYHEID	108	4,60	2,19	2,10	$P < 0,05$
SOSIALITEIT (GROEP)	108	4,46	2,11	2,84	$p < 0,01$
MORELE INSLAG	108	3,77	1,92	6,47	$p < 0,01$
FORMELE VERHOU-DINGE	108	3,96	1,91	5,47	$p < 0,01$

Uit bogenoemde tabel blyk dat die nulhipotese in elke geval verwerp kan word. Dit impliseer dat die groep leergestremde adolessente in standerd vyf, ses en sewe beduidend swakker aanpassing ten opsigte van hierdie veranderlikes openbaar as vroeë adolessente uit die normale populasie.

6.2.2 Resultate ten opsigte van die middeladolesente

Die veranderlikes met 'n gemiddelde staneges laer as 5 is geïdentifiseer, aangesien dit 'n aanduiding gee van die areas waar die leergestremde middeladolesente swakker as die normale populasie vertoon. Die gegewens van die nege veranderlikes wat geïdentifiseer is, verskyn in tabel 6.11.

TABEL 6.11

GEMIDDELDE STANEGES LAER AS 5 (MIDDELADOLESSENTE)

VERANDERLIKE	GEMIDDELD	STANDAARD-AFWYKING
SELFKONSEP (TOTAAL)	3,80	1,83
SELFBEHEER	3,87	1,99
SENUWEEAGTIGHEID	4,57	2,06
GESONDHEID	4,03	1,86
GESINSINVLOEDE	3,85	1,95
PERSOONLIKE VRYHEID	4,52	2,29
MORELE INSLAG	3,82	1,83
FORMELE VERHOUDINGE	3,51	1,81
DEPRESSIE	4,44	2,01

Die frekwensieverdelings van die onderskeie veranderlikes word vervolgens bespreek ten einde meer duidelikheid oor moontlike probleemareas ten opsigte van die aanpassing van leergestremde middeladolesente te verkry.

6.2.2.1 Selfkonsep (vergelyk 5.5.4)

Die frekwensieverdeling van die selfkonsep van die leergestremde middeladolesente word in tabel 6.12 uiteengesit.

TABEL 6.12

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: SELFKONSEP

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	37	43%	23%
4 5 6	42	49%	54%
7 8 9	6	8%	23%

Tabel 6.12 dui aan dat 43% van die groep leergestremde adolessente 'n stanege tussen 1 en 3 behaal, teenoor die 23% van die adolessente uit die normale populasie. Hieruit blyk dat 'n groter persentasie van die leergestremde adolessente in vergelyking met die nie-leergestremde adolessente 'n swakker selfkonsep openbaar. Slegs 8% van die groep leergestremde adolessente behaal 'n stanege in die boonste kategorie, wat 'n hoë selfkonsep aandui, teenoor die 23% van die normale populasie.

6.2.2.2 Selfbeheer (vergelyk 5.5.2.3 (a) (iii))

Die frekwensieverdeling van die selfbeheer van die leergestremde middeladolescent verskyn in tabel 6.13.

TABEL 6.13

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: SELFBEHEER

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	43	50%	23%
4 5 6	33	39%	54%
7 8 9	9	11%	23%

Uit tabel 6.13 blyk dat 50% van die groep leergestremde adolessente 'n gebrekkige selfbeheer openbaar, teenoor die 23% van adolessente uit die

normale populasie. Dit wil dus voorkom asof 'n groter persentasie leergestremde adolessente probleme ervaar om hulle emosies en impulse suksesvol te beheer, as adolessente uit die normale populasie.

6.2.2.3 *Senuweeagtigheid* (vergelyk 5.5.2.3 (a) (iv))

Die frekwensieverdeling ten opsigte van die veranderlike *Senuweeagtigheid* wat in tabel 6.14 weergegee.

TABEL 6.14

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: SENUWEEAGTIGHEID

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	26	30%	23%
4 5 6	44	52%	54%
7 8 9	15	18%	23%

'n Hoë telling ten opsigte van hierdie veranderlike dui op 'n afwesigheid van simptome van senuweeagtigheid soos geopenbaar deur angstige, doellose of herhalende gedrag (Fouché & Grobbelaar 1971:6). Uit tabel 6.14 kan afgelei word dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente angstige, senuweeagtige gedrag openbaar as adolessente uit die normale populasie.

6.2.2.4 *Gesondheid* (vergelyk 5.5.2.3 (a) (v))

Die frekwensieverdeling van die veranderlike *Gesondheid* word in tabel 6.15 weergegee.

TABEL 6.15

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: GESONDHEID

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	34	40%	23%
4 5 6	42	49%	54%
7 8 9	9	11%	23%

Die interpretasie van hierdie veranderlike is soortgelyk aan die vorige, naamlik dat 'n hoë telling op die afwesigheid van bepaalde simptome of gedrag dui. In dié geval dui 'n hoë telling op die afwesigheid van 'n behepthed met die eie gesondheidstoestand (vergelyk 5.5.2.3 (a) (v)). Uit tabel 6.15 kan afgelei word dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente behep is met hul fisiese toestand as adolessente uit die normale populاسie (vergelyk 40% teenoor 23% ten opsigte van stanege 1, 2 en 3, en ook 11% teenoor 23% ten opsigte van stanege 7, 8 en 9).

6.2.2.5 Gesinsinvloede (vergelyk 5.5.2.3 (b) (i))

Die frekwensieverdeling ten opsigte van die veranderlike Gesinsinvloede verskyn in tabel 6.16.

TABEL 6.16

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: GESINSINVLOEDE

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	43	50%	23%
4 5 6	32	38%	54%
7 8 9	10	12%	23%

Soos reeds aangetoon in 6.2.1.4, gee hierdie veranderlike 'n aanduiding van die mate waarin die persoon as afhanklike in 'n gesin beïnvloed word deur faktore soos sy posisie in die gesin, gesinsamehorigheid, verhouding tussen die ouers en sosio-ekonomiese toestand. Volgens Joubert (1981:25-26) word toetslinge met skaaltellings wat meer as een standaardafwyking onder die gemiddelde van die normgroep lê, dit wil sê staneges van 1 tot 3, as swak aangepas beskou. Uit tabel 6.16 blyk dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente swakker aanpassing binne die gesinsverband as adolessente uit die normale populasie openbaar (vergeelyk 50% teenoor 23%).

6.2.2.6 *Persoonlike vryheid* (vergeelyk 5.5.2.3 (b) (ii))

Die frekwensieverdeling ten opsigte van bogenoemde veranderlike word in tabel 6.17 uiteengesit.

TABEL 6.17

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: PERSOONLIKE VRYHEID

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	34	40%	23%
4 5 6	36	42%	54%
7 8 9	15	18%	23%

Tabel 6.17 dui aan dat 40% van die leergestremde adolessente 'n staneg van 1 tot 3 behaal in vergelyking met 23% van die normale populasie. Hieruit kan afgelei word dat 'n groter persentasie leergestremde adolessente ervaar dat hulle deur hul ouers ingeperk word as adolessente uit die normale populasie.

6.2.2.7 *Morele inslag* (vergeelyk 5.5.2.3 (c) (iii))

Die frekwensieverdeling ten opsigte van die veranderlike Morele inslag word in tabel 6.18 weergegee.

TABEL 6.18

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: MORELE INSLAG

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	42	49%	23%
4 5 6	37	43%	54%
7 8 9	6	8%	23%

Uit tabel 6.18 blyk dat 49% van die groep leergestremde adolessente van mening is dat hul gedrag nie in ooreenstemming met die norme van die samelewing is nie, in vergelyking met die 23% van die normale populasie. Hier blyk 'n groot verskil tussen die steekproef en die normale populasie te wees. Slegs 8% van die leergestremde adolessente het aangedui dat hul gedrag met die aanvaarde samelewingsnorme ooreenstem.

6.2.2.8 Formele verhoudinge (vergelyk 5.5.2.3 (d) (i))

Die frekwensieverdeling ten opsigte van die veranderlike Formele verhoudinge verskyn in tabel 6.19.

TABEL 6.19

FREKWENSIEGEGEWENS VAN DIE VERANDERLIKE: FORMELE VERHOUDINGE

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	46	54%	23%
4 5 6	36	42%	54%
7 8 9	3	4%	23%

Hierdie veranderlike blyk 'n probleemarea vir die leergestremde adolessente te wees, aangesien slegs 4% aandui dat hulle doeltreffende en gesonde verhoudinge met meerderes handhaaf, in vergelyking met 23% van

die normale populasie. Daarteenoor blyk dat 54% van die leergestremde adolessente van mening is dat hulle onsuksesvol is ten opsigte van formele verhoudinge.

6.2.2.9 Depressie

Die frekwensieverdeling van die depressiwiteit van leergestremde middeladolessente word in tabel 6.20 uiteengesit.

TABEL 6.20

FREKWENSIEVERDELING VAN DIE VERANDERLIKE: DEPRESSIE

STANEGE	f	KUM %	NORMALE POPULASIE
1 2 3	25	29%	23%
4 5 6	48	57%	54%
7 8 9	13	14%	23%

'n Hoë telling ten opsigte van hierdie veranderlike dui op die aanwesigheid van depressie. Uit tabel 6.20 kan gesien word dat 'n kleiner persentasie van die groep leergestremde adolessente 'n geneigdheid tot depressie toon as adolessente uit die normale populasie (vergelyk 14% teenoor 23% met betrekking tot staneg 7, 8 en 9). Plutchik en Kellerman (1974:8) waarsku egter dat lae tellings ook daarop kan dui dat depressiewe gevoelens deur die persoon ontken word.

6.2.2.10 Toetsing van hipotese 1 vir middeladolessente (standerd agt-, nege- en tien-leerlinge)

Die volgende nulhipotese is gestel:

Daar is geen beduidende verskil tussen die gemiddeld van die steekproef (leergestremde adolessente) en dié van die normale populasie (nie-leergestremde adolessente) nie.

Bogenoemde nulhipotese is vir elk van die veranderlikes waarvan die gemiddeld laer as 5 is, gestel. Die veranderlikes is die volgende:

- Selfkonsep
- Selfbeheer
- Senuweeagtigheid
- Gesondheid
- Gesinsinvloede
- Persoonlike vryheid
- Morele inslag
- Formele verhoudinge
- Depressie

Om die nulhipotese vir elk van hierdie veranderlikes te toets, is t-waardes bereken deur gebruik te maak van die t-toets vir een stel gegewens (vergelyk 6.2.1.9). Die gegewens word in tabel 6.21 weergegee.

TABEL 6.21

BEREKENDE T-WAARDES VIR LEERGESTREMDE MIDDELADOLESENTE

VERANDERLIKE	N	\bar{X}	s	t	p
SELFKONSEP	85	3,80	1,83	5,71	$p < 0,01$
SELFBEHEER	85	3,87	1,99	5,38	$p < 0,01$
SENUWEEAGTIGHEID	85	4,57	2,06	2,04	$p < 0,01$
GESONDHEID	85	4,03	1,86	4,61	$p < 0,05$
GESINSINVLOEDE	85	3,85	1,95	5,47	$p < 0,01$
PERSOONLIKE VRYHEID	85	4,52	2,29	2,28	$p < 0,01$
MORELE INSLAG	85	3,82	1,83	5,61	$p < 0,01$
FORMELE VERHOUDINGE	85	3,51	1,81	7,09	$p < 0,01$
DEPRESSIE	85	4,44	2,01	2,66	$p < 0,01$

Uit die tabel blyk dat die nulhipotese ten opsigte van elk van die bostaande veranderlikes verwerp kan word. Dit impliseer dat die groep

leergestremde middeladolesente beduidend swakker aanpassing ten opsigte van hierdie veranderlikes openbaar as adolessente uit die normale populasie.

6.2.3 Gevolgtrekking met betrekking tot hipotese 1

Uit die ontleding van die data blyk dit dat leergestremde adolessente in sekere areas beduidend swakker aanpassing openbaar as adolessente uit die normale populasie. Die implikasie is dat leergestremde adolessente in hierdie area 'n groter behoefte aan hulpverlening het.

Daar bestaan 'n groot mate van ooreenstemming tussen leergestremde vroeë en middeladolesente met betrekking tot die veranderlikes waar hulle swakker aanpassing as nie-leergestremde adolessente toon. Dit blyk dat beide leergestremde groepe in vergelyking met die normale populasie:

- minder selfbeheersing toon;
- tot 'n groter mate met hul gesondheidstoestand behep is;
- swakker aanpassing in die gesinsverband openbaar;
- tot 'n groter mate ervaar dat hul persoonlike vryheid deur ouers ingeperk word;
- tot 'n mindere mate gedrag openbaar wat in ooreenstemming met die norme van die samelewing is; en
- minder sukses ervaar in hulle verhoudinge met meerderes en gesagsfigure.

Laasgenoemde twee veranderlikes, naamlik morele inslag en formele verhoudinge blyk by beide groepe leergestremde adolessente ernstige probleemareas te wees, aangesien die swakste tellings in hierdie areas behaal is (vergelyk 6.2.1.7; 6.2.1.8; 6.2.2.7; 6.2.2.8).

Daar is ook gevind dat die leergestremde vroeë adolessente 'n laer eiewaarde as die nie-leergestremde adolessente het (vergelyk 6.2.1.1), terwyl die leergestremde middeladolesente 'n swakker selfkonsep openbaar (vergelyk 6.2.2.1). Die leergestremde leerlinge in standerd agt, nege en tien (middeladolesente) openbaar ook meer dikwels angstige,

senuweeagtige gedrag as hul nie-leergestremde portuurgroep. Die leergestremde leerlinge in standerd vyf, ses en sewe, daarenteen, blyk 'n besondere probleem ten opsigte van sosialisering in groepsverband te hê. Die leergestremde vroeë adolessente is meer geneig om sosiale groepsverkeer te vermy in vergelyking met hul nie-leergestremde portuurgroep.

6.3 TOETSING VAN HIPOTESE 2

Slegs leergestremde adolessente word by die toetsing van hipotese 2 betrek. Die data word fyner ontleed om te bepaal of daar by leergestremde adolessente beduidende verskille ten opsigte van geslag voorkom.

6.3.1 Verskille tussen leergestremde seuns en dogters

Na aanleiding van hipotese 2, soos geformuleer in 5.3, word die volgende nulhipotese gestel:

Daar is geen beduidende verskil tussen leergestremde seuns en dogters ten opsigte van hulle aanpassing in die leefwêreld nie.

Om die nulhipotese te toets, is die rekenkundige gemiddeldes vir seuns en dogters ten opsigte van elke veranderlike bereken. Ten einde vas te stel of die gemiddeldes beduidend verskil, is t-waardes bereken. Hierdie gegewens verskyn in tabel 6.22.

TABEL 6.22

BEREKENDE T-WAARDES VIR LEERGESTREMDE SEUNS EN DOGTERS

VERAN- DERLIKE	GROEP	N	\bar{X}	s	t*	p
SELFVER- TROUE	SEUNS	153	34,37	8,09	1,54	p > 0,05
	DOGTERS	40	32,07	9,54		
EIEWAARDE	SEUNS	153	31,25	8,66	1,40	p > 0,05
	DOGTERS	40	29,05	9,35		

VERAN- DERLIKE	GROEP	N	\bar{X}	s	t*	p
SELFBE- HEER	SEUNS	153	29,58	7,86	0,12	p > 0,05
	DOGTERS	40	29,77	9,88		
SENUWEE- AGTIGHEID	SEUNS	153	32,18	8,99	2,38	p < 0,05
	DOGTERS	40	28,25	10,35		
GESOND- HEID	SEUNS	153	34,62	8,10	0,21	p > 0,05
	DOGTERS	40	34,95	10,54		
GESINSIN- VLOEDE	SEUNS	153	33,61	12,04	0,37	p > 0,05
	DOGTERS	40	34,42	12,97		
PERSOON- LIKE VRY- HEID	SEUNS	153	33,35	9,50	0,35	p > 0,05
	DOGTERS	40	32,72	10,99		
SOSIALI- TEIT (GROEP)	SEUNS	153	32,58	10,26	0,72	p > 0,05
	DOGTERS	40	33,97	12,76		
SOSIALI- TEIT (TEENOORG GESLAG)	SEUNS	153	36,30	9,34	2,72	p < 0,01
	DOGTERS	40	31,57	11,24		
MORELE INSLAG	SEUNS	153	28,64	8,01	4,79	p < 0,01
	DOGTERS	40	35,52	8,33		
FORMELE VERHOUD- INGE	SEUNS	153	27,40	8,48	2,10	p < 0,05
	DOGTERS	40	30,67	9,70		
FISIEKE SELF	SEUNS	153	11,96	3,26	2,10	p < 0,05
	DOGTERS	40	10,75	3,21		
PERSOON- LIKE SELF	SEUNS	153	11,86	3,51	2,51	p < 0,01
	DOGTERS	40	10,27	3,75		
GESINSELF	SEUNS	153	15,13	4,59	0,23	p > 0,05
	DOGTERS	40	14,95	3,94		
SOSIALE SELF	SEUNS	153	11,31	3,56	1,27	p > 0,05
	DOGTERS	40	10,50	3,73		
WAARDES- SELF	SEUNS	153	9,98	2,75	2,52	p < 0,01
	DOGTERS	40	11,22	2,80		
SELFKRI- TIEK	SEUNS	153	6,03	2,13	2,15	p < 0,05
	DOGTERS	40	5,17	2,60		

VERAN- DERLIKE	GROEP	N	\bar{X}	s	t*	p
BEDEES	SEUNS	153	15,10	5,20	0,55	p > 0,05
	DOGTERS	40	14,60	4,78		
AGGRES- SIEF	SEUNS	153	9,33	6,22	0,08	p > 0,05
	DOGTERS	40	9,42	6,36		
GOEDVER- TROUEND	SEUNS	153	17,75	4,83	2,29	p < 0,05
	DOGTERS	40	19,75	5,07		
WANTRUIG	SEUNS	153	10,66	4,18	1,00	p > 0,05
	DOGTERS	40	9,87	5,21		
BEHEERSD	SEUNS	153	19,87	4,35	2,88	p < 0,01
	DOGTERS	40	17,60	4,74		
ONBE- HEERSD	SEUNS	153	12,18	3,47	3,00	p < 0,01
	DOGTERS	40	10,35	3,34		
GESELLIG	SEUNS	153	13,60	4,16	2,56	p < 0,01
	DOGTERS	40	15,45	3,58		
DEPRES- SIEF	SEUNS	153	5,42	4,03	1,80	p > 0,05
	DOGTERS	40	6,70	3,74		

* gv is deurgaans 191

Op grond van die gegewens in tabel 6.22 kan die nulhipotese verwerp word ten opsigte van die volgende veranderlikes:

(1) Senuweeagtigheid

Die seuns behaal 'n hoër gemiddeld as die dogters. Dit dui daarop dat 'n mindere mate van spanning by die seuns aanwesig is, aangesien 'n hoër telling die afwesigheid van simptome van senuweeagtigheid aandui.

(2) Sosialiteit (Teenoorgestelde geslag)

Die seuns behaal 'n hoër gemiddeld as die dogters. Dit dui daarop dat die seuns 'n groter behoefte het om met 'n persoon van die teenoorgestelde geslag sosiale verhoudinge aan te knoop.

(3) Morele inslag

Die dogters behaal 'n hoër gemiddeld as die seuns. Hieruit blyk dat die dogters 'n groter mate van sekerheid openbaar dat hulle gedrag in ooreenstemming met die aanvaarde norme van die samelewing is.

(4) Formele verhoudinge

Die dogters behaal 'n hoër gemiddeld as die seuns. Dit dui daarop dat die dogters tot 'n groter mate daarin slaag om suksesvolle verhoudinge met meerderes en gesagsfigure in die leersituasie te handhaaf.

(5) Fisieke self

Die seuns behaal 'n hoër gemiddeld as die dogters, wat daarop dui dat hulle tot 'n groter mate identifiseer met iemand wat aantreklik en gesond is.

(6) Persoonlike self

Die seuns behaal 'n hoër gemiddeld as die dogters. Dit beteken dat die seuns neig om hulself tot 'n groter mate as toereikend te beskou en hulself as die gelyke van ander mense te sien.

(7) Waardesself

Die dogters behaal 'n hoër gemiddeld as die seuns. Die dogters ervaar dus tot 'n groter mate dat deugde soos eerlikheid, getrouheid en goedheid deur hulle uitgeleef word.

(8) Selfkritiek

Die seuns behaal 'n hoër gemiddeld as die dogters. Dit blyk dus dat die seuns meer krities teenoor hulself staan in dié sin dat hulle 'n groter gewilligheid openbaar om foute te erken.

(9) Goedvertrouend

Die dogters behaal 'n hoër gemiddeld as die seuns. Dit dui daarop dat hulle ander persone makliker aanvaar en vertrou, en 'n groter mate van gehoorsaamheid openbaar.

(10) Beheersd

Die seuns behaal 'n hoër gemiddeld as die dogters wat daarop dui dat hulle 'n groter behoefte aan ordelikheid in hul lewens openbaar en ook groter selfbeheersing aan die dag lê.

(11) Onbeheersd

Die seuns behaal 'n hoër gemiddeld as die dogters, wat daarop dui dat hulle 'n groter mate van impulsiewe gedrag as die dogters openbaar, en meer avontuurlustig is.

(12) Geselligheid

Die dogters behaal 'n hoër gemiddeld as die seuns en neig dus om vriendeliker en meer sosiaal as die seuns te wees.

6.3.2 Gevolgtrekking met betrekking tot hipotese 2

'n Samevatting van die beduidende verskille wat tussen die gemiddeldes van leergestremde seuns en dogters voorgekom het, word in tabel 6.23 verskaf.

TABEL 6.23**VERSKILLE TUSSEN DIE GEMIDDELDAS VAN LEERGESTREMDE SEUNS EN DOGTERS**

SEUNS HOËR AS DOGTERS	DOGTERS HOËR AS SEUNS
Senuweeagtigheid	Morele inslag
Sosialiteit (Teenoorgestelde geslag)	Formele verhoudinge
Fisieke self	Waardesself
Persoonlike self	Goedvertrouend
Selfkritiek	Geselligheid
Beheersd	
Onbeheersd	

By die leergestremde seuns word 'n teenstrydigheid aangetref tussen die veranderlikes Beheersd en Onbeheersd. Hoewel leergestremde seuns 'n hoër

gemiddeld as dogters behaal ten opsigte van hulle neiging tot impulsiewe gedrag (dit wil sê onbeheersdheid), dui die hoër gemiddeld wat hulle ten opsigte van beheersdheid behaal, terselfdertyd daarop dat hulle 'n groter mate van selfbeheersing aan die dag lê. Volgens Plutchik & Kellerman (1974:9) dui 'n teenstrydigheid tussen twee teenoorgestelde emosies op die aanwesigheid van 'n sterk konflik met betrekking tot daardie bepaalde bipolêre dimensie. Dit wil dus voorkom of leergestremde seuns konflikterende gevoelens oor hulle vermoë tot selfbeheersing ervaar.

Geen beduidende verskille tussen leergestremde seuns en dogters kan ten opsigte van die volgende veranderlikes aangetoon word nie:

- Selfvertroue
- Eiewaarde
- Selfbeheer
- Gesondheid
- Gesinsinvloede
- Persoonlike vryheid
- Sosialiteit (groep)
- Gesinself
- Sosiale self
- Bedees
- Aggressief
- Wantrouig
- Depressief

6.4 TOETSING VAN HIPOTESE 3

Om hipotese 3 te toets, moet die data van die groep leergestremde adolessente verder ontleed word ten einde vas te stel of daar beduidende verskille ten opsigte van ouderdomsgroep voorkom.

6.4.1 Verskille tussen leergestremde vroeë en middeladolessente

Na aanleiding van hipotese 3, soos geformuleer in 5.3, word die volgende nulhipotese gestel:

Daar is geen beduidende verskil tussen leergestremde vroeë en middeladolessepte ten opsigte van hulle aanpassing in die leefwêreld nie.

Om bogenoemde nulhipotese te toets, is die rekenkundige gemiddeldes vir vroeë en middeladolessepte ten opsigte van elke veranderlike bereken. Daarna is t-waardes bereken om te bepaal of die gemiddeldes beduidend verskil. Die gegewens word in tabel 6.24 weergegee.

TABEL 6.24

BEREKENDE T-WAARDES VIR LEERGESTRENDE VROEË EN MIDDELADOLESENTE

VERANDERLIKE	GROEP	N	\bar{X}	s	t*	p
SELFVERTROUE	VROEë	98	37,82	7,85	7,42	p < 0,01
	MIDDEL	95	29,85	7,02		
EIEWAARDE	VROEë	98	35,00	8,32	7,64	p < 0,01
	MIDDEL	95	26,46	7,10		
SELFBENEER	VROEë	98	33,19	7,97	6,73	p < 0,01
	MIDDEL	95	25,94	6,92		
SENUWEEAGTIGHEID	VROEë	98	35,93	8,37	7,86	p < 0,01
	MIDDEL	95	26,66	7,99		
GESONDHEID	VROEë	98	38,89	7,89	7,90	p < 0,01
	MIDDEL	95	30,34	7,10		
GESINSINVLOEDE	VROEë	98	39,96	11,85	8,31	p < 0,01
	MIDDEL	95	27,40	8,87		
PERSOONLIKE VRYHEID	VROEë	98	35,94	9,16	4,08	p < 0,01
	MIDDEL	95	30,41	9,68		
SOSIALITEIT (GROEP)	VROEë	98	38,46	9,35	8,58	p < 0,01
	MIDDEL	95	27,09	9,05		
SOSIALITEIT (TEENORG. GESLAG)	VROEë	98	38,00	9,29	3,94	p < 0,01
	MIDDEL	95	32,56	9,84		
MORELE INSLAG	VROEë	98	33,13	9,06	5,43	p < 0,01
	MIDDEL	95	26,90	6,64		

VERANDERLIKE	GROEP	N	\bar{X}	s	t*	p
FORMELE VERHOUDINGE	VROEë	98	32,18	9,43	7,42	p < 0,01
	MIDDEL	95	23,85	5,62		
FISIEKE SELF	VROEë	98	11,69	3,42	0,09	p > 0,05
	MIDDEL	95	11,73	3,14		
PERSOONLIKE SELF	VROEë	98	11,64	3,56	0,40	p > 0,05
	MIDDEL	95	11,43	3,68		
GESINSELF	VROEë	98	15,53	4,36	1,36	p > 0,05
	MIDDEL	95	14,65	4,54		
SOSIALE SELF	VROEë	98	10,91	3,80	0,88	p > 0,05
	MIDDEL	95	11,37	3,39		
WAARDESSELF	VROEë	98	10,31	2,71	0,36	p > 0,05
	MIDDEL	95	10,16	2,89		
SELFKRITIEK	VROEë	98	5,18	2,23	4,38	p < 0,01
	MIDDEL	95	6,54	2,07		
BEDEES	VROEë	98	15,06	5,03	0,16	p > 0,05
	MIDDEL	95	14,93	5,21		
AGGRESSIEF	VROEë	98	9,51	6,48	0,35	p > 0,05
	MIDDEL	95	9,18	6,00		
GOEDVERTROUEND	VROEë	98	17,69	5,15	1,36	p > 0,05
	MIDDEL	95	18,66	4,68		
WANTRUIG	VROEë	98	11,01	4,36	1,64	p > 0,05
	MIDDEL	95	9,96	4,43		
BEHEERSD	VROEë	98	19,68	4,37	0,87	p > 0,05
	MIDDEL	95	19,11	4,66		
ONBEHEERSD	VROEë	98	11,45	3,43	1,40	p > 0,05
	MIDDEL	95	12,16	3,59		
GESELLIG	VROEë	98	13,54	4,20	1,54	p > 0,05
	MIDDEL	95	14,45	3,97		
DEPRESSIEF	VROEë	98	6,15	3,95	1,64	p > 0,05
	MIDDEL	95	5,21	3,99		

* gv is deurgaans 191

Op grond van die gegewens in tabel 6.24 kan die nulhipotese ten opsigte van die volgende veranderlikes verwerp word:

(1) Selfvertroue

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Dit beteken dat hulle 'n groter mate van vertroue openbaar in hulle werklike of vermeende vermoë om sukses te behaal.

(2) Eiewaarde

Die vroeë adolessente se gemiddelde eiewaarde is hoër as dié van die middeladolessente, wat daarop dui dat hulle hulself meer gunstig met die portuurgroep vergelyk en 'n groter mate van selfaanvaarding ervaar.

(3) Selfbeheer

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Hulle ervaar dus 'n groter mate van sukses ten opsigte van die beheer van emosies en impulse.

(4) Senuweeagtigheid

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Dit blyk dus dat 'n mindere mate van spanning by die vroeë adolessente aanwesig is, aangesien 'n hoër telling die afwesigheid van simptome van senuweeagtigheid aandui.

(5) Gesondheid

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente, wat daarop dui dat hulle tot 'n mindere mate behep is met hul fisiese toestand.

(6) Gesinsinvloede

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Dit dui daarop dat die vroeë adolessente tot 'n groter mate tevredenheid met die ouers sowel as die sosio-ekonomiese omstandighede van die gesin openbaar.

(7) Persoonlike vryheid

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Die vroeë adolessente ervaar dus tot 'n mindere mate dat hulle deur hul ouers ingeperk word as die middeladolessente.

(8) Sosialiteit (Groep)

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Die vroeë adolessente het dus 'n groter behoefte aan en toon 'n groter mate van deelname aan sosiale groepsverkeer.

(9) Sosialiteit (Teenoorgestelde geslag)

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Dit dui daarop dat die vroeë adolessente 'n groter behoefte het om sosiale verhoudinge met 'n persoon van die teenoorgestelde geslag aan te knoop.

(10) Morele inslag

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Dit blyk dus dat die vroeë adolessente 'n groter mate van sekerheid openbaar dat hulle gedrag in ooreenstemming met die aanvaarde norme van die samelewing is.

(11) Formele verhoudinge

Die vroeë adolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die middeladolessente. Dit dui daarop dat die vroeë adolessente tot 'n groter mate daarin slaag om suksesvolle verhoudinge met meerderes en gesagsfigure in die leersituasie te handhaaf.

(12) Selfkritiek

Die middeladolessente behaal 'n hoër gemiddeld as die vroeë adolessente. Dit blyk dus dat die middeladolessente meer krities teenoor hulself staan en 'n groter gewilligheid openbaar om foute te erken.

6.4.2 Gevolgtrekking met betrekking tot hipotese 3

Uit die gegewens blyk dit dat die leergestremde vroeë adolessente in vergelyking met die leergestremde middeladolessente 'n groter mate van tevredenheid met hul persoonlike kwaliteite asook hul gesondheidstoestand openbaar (vergelyk Selfvertroue, Eiewaarde, Selfbeheer, Senuweeagtigheid en Gesondheid). Die leergestremde vroeë adolessente is ook meer positief ten opsigte van hulle gesins-, sosiale en formele verhoudinge (vergelyk Gesinsinvloede, Persoonlike vryheid, Sosialiteit en Formele verhoudinge). Hulle toon voorts groter sekerheid dat hul gedrag met die samelewings-norme ooreenstem (vergelyk Morele inslag).

Dit wil voorkom dat die leergestremde vroeë adolessente ten opsigte van bogenoemde areas beter aanpassing in hulle leefwêreld openbaar as die leergestremde middeladolessente. Daar moet egter in berekening gebring word dat die leergestremde middeladolessente klaarblyklik meer krities teenoor hulself staan en meer gewillig is om foute te erken as die vroeë adolessente (vergelyk Selfkritiek). Dit is dus moontlik dat die ouer leergestremde adolessente meer realisties oor sommige van hulle probleme en tekortkominge is as die jonger adolessente.

Geen beduidende verskille tussen vroeë en middeladolessente kon ten opsigte van die volgende veranderlikes aangetoon word nie:

- Fisieke self
- Persoonlike self
- Gesinself
- Sosiale self
- Waardesself
- Bedees
- Aggressief
- Goedvertrouend
- Wantrouig
- Beheersd
- Onbeheersd
- Gesellig
- Depressief

6.5 FAKTORONTLEDING

6.5.1 Identifisering van faktore

Soos reeds gemeld in 6.1, word 'n totaal van 25 veranderlikes met behulp van die onderskeie vraelyste gemeet. Die inligting wat op hierdie wyse bekom word, kan aangewend word vir die daarstel van riglyne vir hulpverlening aan leergestremde adolessente. Aangesien dit moeilik is om die inligting van 25 veranderlikes sinvol te interpreteer en op grond daarvan riglyne vir hulpverlening te identifiseer, het die behoefte ontstaan om hierdie veranderlikes te reduseer. Daar is dus besluit om 'n faktorontleding toe te pas ten einde vas te stel of die veranderlikes van die onderskeie vraelyste iets met mekaar in gemeen het. 'n Gemeenskaplikheid tussen veranderlikes het tot gevolg dat die veranderlikes saam groepeer om 'n bepaalde konstruk te vorm. Volgens Bester (1985:165) is die belangrikste funksie van 'n faktorontleding die dataverminderingsaspek van die tegniek. Die veranderlikes kan herrangskik of gereduseer word tot 'n kleiner aantal faktore of komponente.

Die eerste stap in die uitvoer van 'n faktorontleding bestaan uit die verkryging van 'n interkorrelasiematriks wat die korrelasie tussen die veranderlikes aandui. Met behulp van die eiewaardes van die korrelasiematriks word bepaal hoeveel faktore uitgelig sal word. Vir dié doel word die Kaiser-kriterium gebruik waarvolgens die faktore met 'n eiewaarde groter as 1 as gemeenskaplike faktore beskou word (Child 1976:43).

In hierdie ondersoek het die aanvanklike ontleding aangedui dat daar ses moontlike faktore met 'n eiewaarde groter as 1 is. Hierdie ses faktore is uitgelig en geroteer deur van die Varimax-metode gebruik te maak. Op die wyse word 'n matriks verkry wat die lading van elke veranderlike op die onderskeie faktore aandui. Aangesien faktore geïnterpreteer word deur aandag te gee aan die veranderlikes wat beduidende ladings op 'n bepaalde faktor gee, is dit noodsaaklik om van 'n kriterium vir beduidendheid gebruik te maak. Volgens Child (1976:45) word die waarde van +0,3 of -0,3 gebruik en kan dit as betekenisvol geïnterpreteer word indien die grootte van die steekproef meer as vyftig proefpersone is. In hierdie geval was 193 leerlinge by die ondersoek betrek, en kan die 0,3 kriterium derhalwe toegepas word.

Die geroteerde faktorpatroon sowel as die kommunaliteite en ladings van die veranderlikes op die ses faktore word in tabel 6.25 uiteengesit.

TABEL 6.25

GEROTEERDE MATRIKS MET SES FAKTORE

VERANDERLIKE	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3	FAKTOR 4
EIEWAARDE	0,833	0,151	0,025	0,267
SENUWEEAGTIGHEID	0,800	0,092	-0,055	0,093
SELFVERTROUE	0,754	0,209	0,003	0,242
GESONDHEID	0,742	0,249	-0,003	0,091
SOSIALITEIT (G)	0,729	0,181	0,155	0,136
SELFBHEER	0,665	0,289	0,065	0,267
PERSOONLIKE VRYHEID	0,644	0,180	-0,010	0,112
SOSIALITEIT (T)	0,548	-0,062	0,131	0,020
MORELE INSLAG	0,192	0,709	0,164	-0,013
FORMELE VERHOUDINGE	0,360	0,702	0,065	0,091
GESINSINVLOEDE	0,536	0,655	0,004	0,093
GESINSELF	0,142	0,454	0,032	0,372
ONBEHEERSD	-0,021	-0,328	-0,162	0,206
SELFKRITIEK	-0,264	0,473	-0,111	-0,253
GESELLIG	0,109	0,042	0,915	0,149
GOEDVERTROUEND	0,041	0,245	0,886	0,230
WANTRUIG	0,076	-0,132	-0,431	-0,354
PERSOONLIKE SELF	0,289	0,122	0,072	0,797
SOSIALE SELF	0,247	0,039	0,242	0,678
FISIEKE SELF	0,302	0,031	0,130	0,627
WAARDESELF	0,093	0,399	0,282	0,455
BEDEES	-0,114	0,351	0,031	0,126
BEHEERSD	-0,047	0,030	-0,181	-0,002
AGGRESSIEF	-0,021	-0,186	-0,569	-0,163
DEPRESSIEF	0,002	-0,003	-0,240	-0,134

TABEL 6.25
GEROTEERDE MATRIKS MET SES FAKTORE (VERVOLG)

VERANDERLIKE	FAKTOR 5	FAKTOR 6	KOMMUNALITEIT
EIEWAARDE	-0,032	-0,031	0,791
SENUWEEAGTIGHEID	0,076	0,087	0,675
SELFVERTROUE	0,005	0,029	0,673
GESONDHEID	0,035	-0,031	0,623
SOSIALITEIT (G)	-0,126	0,006	0,624
SELFBEHEER	0,146	0,179	0,656
PERSOONLIKE VRYHEID	-0,041	-0,075	0,468
SOSIALITEIT (T)	-0,211	-0,079	0,373
MORELE INSLAG	0,191	0,050	0,606
FORMELE VERHOUDINGE	0,074	0,034	0,642
GESINSINVLOEDE	0,079	-0,151	0,755
GESINSELF	0,072	-0,181	0,404
ONBEHEERSD	-0,311	-0,246	0,335
SELFKRITIEK	-0,152	-0,165	0,421
GESELLIG	-0,159	-0,101	0,909
GOEDVERTROUEND	0,096	-0,109	0,922
WANTRUIG	-0,326	-0,325	0,547
PERSOONLIKE SELF	0,108	0,055	0,754
SOSIALE SELF	-0,159	-0,072	0,612
FISIEKE SELF	0,099	-0,130	0,530
WAARDESSELF	0,151	-0,018	0,479
BEDEES	0,828	0,028	0,841
BEHEERSD	0,814	-0,137	0,718
AGGRESSIEF	-0,766	0,194	0,011
DEPRESSIEF	0,222	0,928	0,987

6.5.2 Interpretasie van faktore

6.5.2.1 Faktor 1

Die veranderlikes wat op hierdie faktor beduidend gelaai het, word in tabel 6.26 weergegee.

TABEL 6.26

VERANDERLIKES MET BEDUIDENDE LADINGS OP FAKTOR 1

VERANDERLIKE	LADING
EIEWAARDE	0,83
SENUWEEAGTIGHEID	0,80
SELFVERTROUE	0,75
GESONDHEID	0,74
SOSIALITEIT (G)	0,73
SELFBEHEER	0,67
PERSOONLIKE VRYHEID	0,64
SOSIALITEIT (T)	0,55

Bogenoemde veranderlikes hou verband met:

- die innerlike waardeskatting wat berus op die mate van selfaanvaarding wat by die persoon aanwesig is (eiewaarde);
- die mate van spanning wat by die persoon aanwesig is (senuweeagtigheid);
- die mate waarin die persoon vertrouwe het in sy vermoë om suksesvol te wees (selfvertroue);
- die persoon se houding teenoor sy liggaam en sy vermoë om sy liggaam effektief te gebruik (gesondheid);

- die persoon se deelname aan sosiale groepsverkeer (sosialiteit - groep);
- die mate waarin die persoon daarin slaag om sy emosies en impulse suksesvol te beheer en op sosiaal aanvaarbare wyse te kanaliseer (selfbeheer);
- die mate waarin die persoon ervaar dat hy nie onnodig deur sy ouers ingeperk voel nie (persoonlike vryheid);
- die persoon se vermoë om sosiale verhoudinge met lede van die teenoorgestelde geslag aan te knoop (sosialiteit - teenoorgestelde geslag).

Faktor 1 word as intra- en interpersoonlike verhoudinge benoem. Dit behels veral die adolescent se gevoelens en oortuigings oor die self, die mate van selfvertroue of angstigheid wat daaruit voortspruit en die wyse waarop sy interpersoonlike verhoudinge daardeur geraak word.

6.5.2.2 Faktor 2

Die veranderlikes wat beduidend op hierdie faktor gelaai het, word in tabel 6.27 weergegee.

TABEL 6.27

VERANDERLIKES MET BEDUIDENDE LADINGS OP FAKTOR 2

VERANDERLIKE	LADING
MORELE INSLAG	0,71
FORMELE VERHOUDINGE	0,70
GESINSINVLOEDE	0,66
SELFKRITIEK	0,47
GESINSELF	0,45
ONBEHEERSD	0,33

Bogenoemde veranderlikes hou verband met:

- die mate van sekerheid wat die persoon ervaar dat sy gedrag ooreenstem met die aanvaarde norme van die samelewing (morele inslag);
- die mate waarin die persoon daarin slaag om doeltreffende verhoudinge met meerderes en gesagsfigure te handhaaf (formele verhoudinge);
- die mate van tevredenheid wat die persoon met sy ouers en die sosio-ekonomiese omstandighede van sy gesin openbaar (gesinsinvloede);
- die mate van aanvaarding wat die persoon binne gesinsverband ervaar (gesinself);
- die mate waarin die persoon neig om impulsiewe gedrag te openbaar (onbeheersd); en
- die mate waarin die persoon in staat is om genoegsaam krities teenoor homself te staan en sy foute te erken (selfkritiek).

Faktor 2 word as oordeelsvermoë ten opsigte van optrede teenoor ander persone benoem. Doeltreffende verhoudinge met gesagsfigure, veral onderwysers, en ook gesinslede word in verband gebring met die mate waartoe die adolessent daarin slaag om gesonde oordeel aan die dag te lê. Oordeelsvermoë word deur onbeheerste optrede en onrealistiese selfbeoordeling belemmer.

6.5.2.3 Faktor 3

Die veranderlikes wat op hierdie faktor beduidend gelaai het, word in tabel 6.28 weergegee.

TABEL 6.28

VERANDERLIKES MET BEDUIDENDE LADINGS OP FAKTOR 3

VERANDERLIKE	LADING
GESELLIG	0,92
GOEDVERTROUEND	0,89
WANTRUIG	0,43

Bogenoemde veranderlikes hou verband met:

- die mate waartoe die persoon sosiale kontak en die geselskap van ander geniet (gesellig);
- die mate waartoe die persoon ander vertrou en aanvaar (goedvertrouend); en
- die mate waartoe die persoon krities en vyandig teenoor ander staan (wantrouig).

Faktor 3 word as vertroue in ander persone benoem. Die mate waartoe die adolessent sosiale kontak opsoek en geniet, word beïnvloed deur die aanwesigheid of afwesigheid van vertroue in ander persone.

6.5.2.4 Faktor 4

Die veranderlikes wat op hierdie faktor beduidend gelaai het, word in tabel 6.29 weergegee.

TABEL 6.29

VERANDERLIKES MET BEDUIDENDE LADINGS OP FAKTOR 4

VERANDERLIKE	LADING
PERSOONLIKE SELF	0,80
SOSIALE SELF	0,68
FISIEKE SELF	0,63
WAARDESSELF	0,46

Bogenoemde veranderlikes hou verband met:

- die mate waartoe die persoon homself as adekwaat beskou (persoonlike self);
- die mate waartoe die persoon maklik vriende maak en goed met ander oor die weg kom (sosiale self);
- die mate waartoe die persoon homself beskou as iemand wat gesond, aantreklik en netjies is (fisieke self); en
- die mate waartoe die persoon hom op positiewe wyse met sedelike en religieuse waardes identifiseer (waardesself).

Faktor 4 word as dimensies van die self benoem. Die persoonlike, sosiale, fisieke en waardesself word hier onderskei.

6.5.2.5 Faktor 5

Die veranderlikes wat op hierdie faktor beduidend gelaaie het, word in tabel 6.30 weergegee.

TABEL 6.30

VERANDERLIKES MET BEDUIDENDE LADINGS OP FAKTOR 5

VERANDERLIKE	LADING
BEDEES	0,83
BEHEERSD	0,81
AGGRESSIEF	0,77

Bogenoemde veranderlikes hou verband met die mate waartoe die persoon:

- versigtigheid openbaar en hom bekommer oor wat ander van hom dink (bedees);
- 'n behoefte aan geordendheid openbaar (beheersd); en
- geneig is om skoorsoekerig te wees, woede te openbaar en openlik te sê wat hy dink (aggressief).

Faktor 5 word as selfkontrole benoem. Die mate van selfkontrole wat aanwesig is, kan afgelei word uit die adolessent se gedrag wat óf deur versigtigheid en bedeesdheid, óf deur aggressiewe en skoorsoekerige optrede gekenmerk word.

6.5.2.6 Faktor 6

Op hierdie faktor het die veranderlike Depressie beduidend gelaai (0,93). Hierdie veranderlike hou verband met die mate waartoe die persoon ontevredenheid met aspekte van sy lewe ervaar, en neig om pessimisties en depressief te wees.

Faktor 6 word as depressie benoem. Hoewel 'n beduidende lading ten opsigte van hierdie faktor verkry is, en daar ook in die literatuur gemeld word dat leergestremde leerlinge 'n neiging tot depressie toon (vergelyk 4.5.1), dui die leergestremde adolessente wat by die empiriese ondersoek betrek is, nie aan dat hulle 'n hoër mate van depressie ervaar

nie. Die moontlikheid dat depressiewe gevoelens ontken word, moet egter verder ondersoek word (vergelyk 6.2.2.9).

6.6 SAMEVATTING

Die doel van die empiriese ondersoek was om met behulp van gestandaardiseerde vraelyste inligting oor die leergestremde adolessent se aanpassing in sy leefwêreld te bekom. Die inligting wat op empiriese wyse verkry is, is statisties verwerk en drie hipoteses is getoets. Die interpretasie van die data het drie stappe behels, naamlik:

- Die identifisering van veranderlikes waar die leergestremde adolessente swakker aanpassing getoon het as adolessente uit die normale populasie.
- Die identifisering van verskille wat by die groep leergestremde adolessente voorgekom het ten opsigte van geslag en ouderdomsgroep.
- Die identifisering van 'n gemeenskaplikheid tussen die onderskeie veranderlikes deur gebruik te maak van 'n faktorontleding.

Die inligting wat verkry is, kan gebruik word om riglyne vir hulpverlening aan leergestremde adolessente op te stel. In die slothoofdstuk van hierdie navorsing sal die gevolgtrekkings uit die bevindinge van beide die literatuur- en empiriese studie gemaak word, waarna riglyne vir hulpverlening aangedui sal word.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, EVALUERING, GEVOLGTREKKINGS EN RIGLYNE VIR HULPVERLENING

7.1 TER ORIËTERING

In hoofstuk een is die navorsingsprobleem gestel en die aktualiteit van die studie uiteengesit. Aangesien die leergestremde adolessent die fokuspunt van die studie vorm, is die tydperk van adolessensie in hoofstuk twee ontleed ten einde die aard en implikasies van die ontwikkelings gedurende hierdie lewensfase te bepaal. Die ontwikkelings op fisiese, kognitiewe, affektiewe, sosiale en morele gebiede, waardeur die adolessent in staat gestel word om na volwassenheid te beweeg, is bespreek.

In hoofstuk drie is leergestremdheid as fenomeen bespreek. Besondere aandag is verleen aan die manifestasies van leergestremdheid. Tekorte wat verband hou met akademiese vordering sowel as sosiaal-emosionele ontwikkeling is uitgelig. Die leefwêreld van die leergestremde adolessent is in hoofstuk vier ondersoek, met spesifieke verwysing na die ongunstige implikasies wat leergestremdheid vir die adolessent se sosiale aanpassing, interpersoonlike verhoudinge, selfkonsepvorming, emosionaliteit en gedrag inhou.

In hoofstuk vyf is die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek beskryf, waarna die ontleding en interpretasie van die empiriese gegewens in hoofstuk ses uiteengesit is.

Vervolgens word hierdie hoofstuk gewy aan die bevindinge van die ondersoek, waarna riglyne vir hulpverlening aan die leergestremde adolessent gestel sal word. 'n Samevattende evaluering van die ondersoek en moontlikhede vir verdere navorsing sal ten slotte aangebied word.

7.2 LITERATUURBEVINDINGE

In hoofstuk twee het dit duidelik geword dat die tydperk van adolessensie deur groei en ontwikkeling op verskillende terreine gekenmerk word, met die bereiking van volwassenheid as einddoel. Verskeie kriteria kan aangewend word vir die vasstelling van volwassenheid. Die bereiking van onafhanklikheid blyk egter 'n belangrike kriterium te wees (vergelyk 2.2.2.2 en 2.2.2.3). In hierdie verband kan onderskei word tussen ekonomiese onafhanklikheid, wat gepaard gaan met toetrede tot die beroepswêreld en selfonderhoudendheid, en emosionele onafhanklikheid van die ouers, wat die aanknoop van volwasse vriendskappe en voorbereiding vir die huwelik en eie gesinslewe behels.

Die bereiking van volwassenheid berus op die bemeestering van agt ontwikkelingstake soos deur Havighurst geïdentifiseer (vergelyk 2.3.2.1 tot 2.3.2.8). Die ontwikkelings wat gedurende adolessensie op fisiese, kognitiewe, affektiewe, sosiale en morele gebiede plaasvind (vergelyk 2.3.3.1 tot 2.3.3.5), stel die adolessent toenemend in staat om hierdie ontwikkelingstake te bemeester en na volwassenheid te beweeg.

Veranderinge wat plaasvind op kognitiewe gebied hou verskeie belangrike implikasies vir die adolessent in, aangesien dit 'n invloed uitoefen op ander areas van ontwikkeling. Op akademiese terrein stel die veranderinge in die kognitiewe struktuur die adolessent in staat om inligting vinniger en doeltreffender te verwerk. Sy probleemoplossingsvaardighede word ook verhoog deurdat hy oor 'n groter verskeidenheid denkstrategieë beskik, groter buigsaamheid in sy denke openbaar en moontlike gevolge kan antisipeer (vergelyk 2.3.3.2(b)). Hierdie vermoëns stel die adolessent nie slegs in staat om aan hoër akademiese eise te voldoen nie, maar hou ook positiewe gevolge in vir sy persoonlike en sosiale aanpassing.

Die veranderinge in die kognitiewe struktuur word ook in verband gebring met die affektiewe ontwikkeling en die ontplooiing van die selfkonsep van die adolessent, aangesien dit gepaard gaan met 'n verhoogde bewuswording van die self (vergelyk 2.3.3.3(b)). Die ontwikkeling van 'n toereikende

selfkonsep hou verdere implikasies vir die adolessent in ten opsigte van sy emosionele welsyn, sosiale aanpassing en skoolvordering.

Die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent stel hom verder in staat om waardes te beoordeel en morele konsepte te verstaan (vergelyk 2.3.3.5 (a)). Hy kan derhalwe toenemend volgens persoonlike oortuiging optree en sy eie beginsels formuleer.

Gedurende adolessensie vind belangrike veranderinge op sosiale gebied plaas. Die adolessent wend hom toenemend tot die portuurgroep vir die vervulling van sy sosiale behoeftes, en openbaar 'n behoefte aan vriendskap en aanvaarding deur die groep. Die aanknoop van verhoudinge met persone van die teenoorgestelde geslag word ook belangrik geag (vergelyk 2.3.3.4(b)).

Die portuurgroep speel 'n beduidende rol in die sosiale ontwikkeling van die adolessent. Dit dien as 'n bron vir die aanleer van sosiale gedrag en houdings, asook vir die ontwikkeling van vaardighede en vermoëns. Die portuurgroep bied ook emosionele sekuriteit aan die adolessent (vergelyk 2.3.3.4(b)). Die portuurgroep lewer voorts 'n bydrae tot die morele ontwikkeling van die adolessent, aangesien hy tydens sosiale interaksie bewus word van ander persone se waardes en sieninge, en leer om dit in ag te neem (vergelyk 2.3.3.4(b)).

Uit die bespreking van die tydperk van adolessensie kan tot die slotsom gekom word dat die veranderinge wat op fisiese, kognitiewe, affektiewe, sosiale en morele gebiede plaasvind, aan die adolessent die potensiaal bied om volwassenheid en onafhanklikheid te bereik. Elkeen van hierdie terreine van ontwikkeling het 'n besondere rol om te vervul, en is ook vervleg en in voortdurende wisselwerking met mekaar. Die ontplooiing en verwerkliking van die moontlikhede van die adolessent is egter onderhewig aan bepaalde voorwaardes. Die adolessent moet naamlik:

- verstaan sodat hy hom kan oriënteer;
- persoonlike doeltreffendheid beleef sodat hy 'n positiewe selfkonsep kan ontwikkel; en

- deur persone wat vir hom belangrik is, aanvaar word sodat hy toebehorendheid kan ervaar (vergelyk 2.3.1).

In hoofstuk drie is die aard van leergestremdheid ondersoek. Die volgende kenmerke is geïdentifiseer:

- (1) 'n Ernstige teenstrydigheid bestaan tussen die intellektuele vermoë en die skoolprestasie van die leergestremde leerling. Hy presteer akademies nie volgens sy ouderdomsvlak en verstandvermoë nie, ten spyte van voldoende en toepaslike leerinsette. Leertekorte word veral ten opsigte van mondelinge ekspressie, luister-, skryf- en leesvermoë, asook rekenkundige berekenings- en redeneervermoë aangetref (vergelyk 3.2.2.1 (a)).
- (2) Leergestremdheid word met 'n disfunksie van die sentrale sensuïetelsel in verband gebring. Faktore soos visuele, gehoor- of motoriese gestremdheid, verstandelike gestremdheid, emosionele versteurings of omgewingsagterstande, word uitgesluit as primêre oorsake (vergelyk 3.2.2.1 (b)).
- (3) Leergestremdheid openbaar 'n heterogene aard. Manifestasies daarvan kom in verskillende kombinasies en grade van erns voor (vergelyk 3.4.1). Hoewel sekere kenmerkende eienskappe by die leergestremde populasie geïdentifiseer kan word, toon elke individu 'n unieke samestelling van probleemareas.
- (4) Leergestremdheid is 'n komplekse verskynsel wat die individu se totale leefwêreld raak (vergelyk 3.4.3.1). Hoewel die klem aanvanklik op die remediëring van akademiese tekorte geplaas is, het 'n toenemende bewuswording ontstaan dat die leergestremde ook op hulpverlening aangewese is ten opsigte van sosiale, emosionele en gedragsprobleme.

Twee aspekte rakende die benadering tot en hantering van leergestremdheid het aan die lig gekom:

- (1) 'n Klemverskuiwing het plaasgevind ten opsigte van die rol van perseptueel-motoriese intervensie, wat tradisioneel as die grondslag vir verdere remediëring beskou is. In die huidige benadering word die aanleer van toepaslike leerstrategieë beklemtoon (vergelyk 3.4.3.3).
- (2) Dit is belangrik om die manifestasies van leergestremdheid binne die raamwerk van die ontwikkelingsfase van die individu te beskou (vergelyk 3.4.3.4). Wat die leergestremde adolessent betref, is spesifieke probleemareas ten opsigte van akademiese funksionering en sosiaal-emosionele ontwikkeling uitgelig (vergelyk 3.5.1 en 3.5.2). In dié verband kan gebrekkige studievaardighede en leerstrategieë, sosiale vaardigheidstekorte en selfkonsepprobleme benadruk word.

In hoofstuk vier het dit duidelik geword dat die leergestremde adolessent in die algemeen 'n lae sosiale status beklee, en faktore wat daarmee verband hou, is geïdentifiseer (vergelyk 4.2.1 en 4.2.2). Dit het verder geblyk dat die sosiale vaardigheidstekorte wat die leergestremde adolessent openbaar, 'n beduidende rol in sy ontoereikende sosialisering en swak sosiale aanvaarding speel (vergelyk 4.2.2.4). Daar is ook uitgewys dat die kwaliteit van die leergestremde adolessent se interpersoonlike verhoudinge deur sy sosiale vaardigheidstekorte belemmer word (vergelyk 4.3).

Gemeenskaplike kenmerke is ten opsigte van die sosiale vaardigheidstekorte en die akademiese tekorte van die leergestremde adolessent geïdentifiseer. Die sosiale vaardigheidstekorte wat by die leergestremde adolessent aanwesig is, openbaar, soos in die geval van akademiese tekorte, 'n heterogene aard deurdat probleme in verskillende kombinasies en grade van erns voorkom. Dit wil ook voorkom dat die teenstrydigheidsbeginsel wat as 'n kriterium vir die identifisering van leergestremdheid aangewend word (vergelyk 3.2.2.1 (a)), nie slegs op akademiese funksionering betrekking het nie, maar dat dit ook geld vir die sosiaal-emosionele ontwikkeling van die leergestremde adolessent (vergelyk 4.6).

Dit blyk dat leergestremdheid bepaalde implikasies vir die ontwikkeling van die leergestremde adolessent se selfkonsep inhou. Daar is eerstens aangetoon dat die selfkonsep gegrond is op die individu se oortuigings rakende die self, en dat die selfkonsep as inisieerder en bepaler van gedrag beskou word (vergelyk 4.4.1.1 en 4.4.1.2). Toereikende interpersoonlike verhoudinge, realistiese doelwitbepaling en die aanwesigheid van kongruensie is as voorwaardes vir die ontwikkeling van 'n gesonde selfkonsep geïdentifiseer (vergelyk 4.4.1.4). Problematiese aspekte rakende die selfkonsepvorming van die leergestremde adolessent is voorts bespreek, en oorsaaklike faktore wat die swak selfkonsep van die leergestremde adolessent tot gevolg het, is uitgelig (vergelyk 4.4.2.1 en 4.4.2.2).

Die implikasies wat leergestremdheid vir die emosionaliteit en gedrag van die leergestremde adolessent inhou, is ten slotte bespreek. Aanduidings is verkry dat die leergestremde adolessent dit moeilik vind om probleme op doeltreffende wyses te hanteer. Emosionele reaksies wat geïdentifiseer is, behels veral depressie, frustrasie en angstigheid (vergelyk 4.5.1). Die leergestremde adolessent maak ook van passiewe en aanvallende verdedigingsmeganismes gebruik in 'n poging om vir sy tekorte te kompenseer (vergelyk 4.5.2.1 en 4.5.2.2).

Dit het verder duidelik geword dat die bereiking van onafhanklikheid vir beide die leergestremde adolessent en sy ouers 'n problematiese kwessie is wat deur ambivalente gevoelens gekenmerk word. Daar is enersyds 'n strewe na onafhanklikheid, maar tegelykertyd onsekerheid by die leergestremde adolessent en sy ouers oor sy vermoë om aan die eise van volwassenheid te kan voldoen. Dit het tot gevolg dat die leergestremde adolessent neig om langer van die ouers afhanklik te wees, terwyl die ouers weer die gevaar van oorbeskerming loop (vergelyk 4.5.3).

7.3 BEVINDINGE UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

In die empiriese ondersoek is inligting deur middel van gestandaardiseerde vraelyste bekom oor die leergestremde adolessent se interpersoonlike verhoudinge, selfkonsep en emosionaliteit. Op hierdie wyse is

aanduidings oor die leergestremde adolessent se aanpassing in sy leefwêreld verkry. Areas waar leergestremde vroeë en middeladolessente swakker aanpassing toon as adolessente uit die normale populasie, is eerstens geïdentifiseer. Die volgende aspekte kan vermeld word:

- (1) Die leergestremde adolessente se hantering van hulle emosies blyk minder suksesvol te wees. 'n Gebrek aan selfbeheersing en 'n neiging tot groter impulsiwiteit het na vore getree (vergelyk 6.2.1.2 en 6.2.2.2). Hierdie bevinding word deur die literatuur bevestig (vergelyk 4.2.2.4 (e)).
- (2) Aanduidings is verkry dat die leergestremde adolessente hulle liggame as minder doeltreffend beleef. Hulle toon ook 'n groter beheptheid met hulle fisiese toestand (vergelyk 6.2.1.3 en 6.2.2.4). Die leergestremde adolessent se belewing van die liggaam hou waarskynlik verband met sy motoriese tekorte (vergelyk 3.4.2.2).
- (3) 'n Groter mate van ontevredenheid met die omstandighede van die gesin en die gesinsamehorigheid kom onder die leergestremde adolessente voor (vergelyk 6.2.1.4 en 6.2.2.5). Bevestiging vir hierdie bevinding word vanuit die literatuur verkry, aangesien daar aangetoon is dat die leergestremde adolessent dikwels 'n problematiese verhouding met sy ouers het (vergelyk 4.3.3).
- (4) Die leergestremde adolessente ervaar tot 'n groter mate dat hulle deur die ouers ingeperk word (vergelyk 6.2.1.5 en 6.2.2.6). Die neiging tot oorbeskerming wat by die ouers van leergestremde adolessente voorkom (vergelyk 4.5.3), kan moontlik verklaar waarom die adolessente meen dat hulle min persoonlike vryheid ervaar.
- (5) Leergestremde adolessente ervaar tot 'n groter mate dat hulle gedrag nie in ooreenstemming met die aanvaarde norme van die samelewing is nie (vergelyk 6.2.1.7 en 6.2.2.7). Hierdeur word geïmpliseer dat die leergestremde adolessent se vlak van morele ontwikkeling nie op peil is nie. In aansluiting hierby blyk dit dat leergestremde adolessente verhoudingsprobleme met meerderes en gesagsfigure

ondervind (vergelyk 6.2.1.8 en 6.2.2.8). Die ernstige probleme wat die leergestremde adolessente in hierdie twee areas van aanpassing ervaar (vergelyk 6.2.3), hou waarskynlik verband met hulle gebreke oordeelsvermoë (vergelyk 4.2.2.4 (e)).

- (6) In die algemeen blyk die leergestremde adolessente se oortuigings rakende die self meer negatief van aard te wees. Dit word geopenbaar deur die laer eiewaarde by vroeë adolessente vergelyk 6.2.1.1), en die swakker selfkonsep by middeladolessente (vergelyk 6.2.2.1). Beide veranderlikes impliseer 'n gebrek aan selfaanvaarding en ongunstige vergelyking van die self met die portuurgroep. Hierdie bevinding stem ooreen met bevindinge vanuit die literatuur (vergelyk 4.4.2.1).
- (7) Spesifieke probleemareas het by die ouer leergestremde adolessent na vore getree. Die volgende aspekte kan vermeld word:
 - Die ouer leergestremde adolessente openbaar tot 'n groter mate angstige, senuweeagtige gedrag (vergelyk 6.2.2.3). Hoewel aanduidings vanuit die literatuur verkry is dat angstigheid in die algemeen by leergestremde adolessente aangetref word (vergelyk 4.5.1), blyk dit 'n groter probleem onder die ouer adolessente te wees.
 - Hoewel literatuurbevindinge daarop wys dat depressie dikwels by leergestremde adolessente aanwesig is, dui 'n kleiner persentasie van die leergestremde middeladolessente 'n geneigdheid tot depressie aan (vergelyk 6.2.2.9). 'n Teenstrydigheid tussen die literatuur- en empiriese bevindinge is dus hier teenwoordig. Die mate waartoe depressie by hierdie groep aanwesig is, behoort verder ondersoek te word, aangesien die moontlikheid bestaan dat depressiewe gevoelens deur die leergestremde leerlinge ontken word (vergelyk 6.2.2.9).
- (8) 'n Spesifieke probleemarea wat by die jonger leergestremde adolessente in die ouderdomsgroep van 12 tot 15 jaar geïdentifiseer is,

behels deelname aan sosiale groepsverkeer (vergelyk 6.2.1.6). Bevestiging van die sosialiseringsprobleme wat leergestremde adolessente ondervind, word vanuit die literatuur verkry (vergelyk 4.2.1). Dit blyk egter dat veral die jonger leergestremde adolessente probleme in hierdie area ervaar.

'n Verdere ontleding van die empiriese gegewens van die groep leergestremde leerlinge het aangetoon dat geslag en ouderdom 'n rol speel by die leergestremde leerling se belewing van en aanpassing in sy leefwêreld. Verskille tussen leergestremde seuns en dogters, en vroeë en middeladolessente is geïdentifiseer (vergelyk 6.3.1 en 6.4.1). Van belang is dat die jonger leergestremde adolessente in die algemeen 'n groter mate van selfaanvaarding en tevredenheid met hulle interpersoonlike verhoudinge openbaar as die ouer leergestremde adolessente. Daar moet egter in aanmerking geneem word dat die ouer adolessente meer realisties oor hulle tekortkominge blyk te wees, en ook 'n groter gewilligheid toon om hulle foute en probleme te erken (vergelyk 6.4.2).

Met behulp van 'n faktorontleding is die gemeenskaplikheid tussen die 25 veranderlikes uitgelig en tot 6 faktore gereduseer. Hierdie faktore gee 'n aanduiding van aspekte wat besondere implikasies vir hulpverlening aan leergestremde adolessente inhou. Die volgende faktore het na vore getree:

- Intra- en interpersoonlike verhoudinge (vergelyk 6.5.2.1).
- Oordeelsvermoë ten opsigte van optrede teenoor ander persone (vergelyk 6.5.2.2).
- Vertroue in ander persone (vergelyk 6.5.2.3).
- Dimensies van die self (vergelyk 6.5.2.4).
- Selfkontrole (vergelyk 6.5.2.5).
- Depressie (vergelyk 6.5.2.6).

7.4 RIGLYNE VIR HULPVERLENING

7.4.1 Die huidige stand van hulpverlening in die RSA

Volgens Derbyshire (1989:507) is hulpverlening aan die Suid-Afrikaanse leergestremde adolessent nog maar in die beginstadium. Op akademiese gebied is sekere kompensatoriese maatreëls reeds ontwikkel, waardeur gepoog word om die leergestremde adolessent se sterkpunte ten volle te ontwikkel, terwyl sy leertekorte met behulp van aanpassings in onderrig-metodiek omseil word. Die volgende is voorbeelde van bestaande kompensatoriese maatreëls wat in buitengewone onderwys toegepas word:

- Kernaantekeninge oor vakinhoud word deur onderwysers opgestel.
- Leerstof word op band opgeneem om die leestekorte van die leergestremde adolessent te oorbrug. Dit bied aan die leergestremde leerling die voordeel om van bandhulp gebruik te maak wanneer hy leer, en ook tydens die afneem van toetse en eksamens.
- Aansoek kan gedoen word om addisionele tyd wanneer eksamens afgeneem word (15 minute per uur ekstra tyd word toegestaan).
- Leerlinge met ernstige lees- en skryfprobleme kan aansoek om 'n amanuensis doen, waardeur hulle in staat gestel word om eksamens mondeling af te lê.

Toenemende aandag word ook aan beroepsgerigte onderwys geskenk ten einde die leergestremde adolessent voldoende voorbereiding te bied om homself in die hedendaagse mededingende arbeidsmark te handhaaf en 'n betrekking te bekom. In hierdie verband bied veral die tegniese kolleges dikwels 'n alternatiewe heenkome aan leergestremde hoërskoolleerlinge wat 'n duidelike belangstelling en aanleg in 'n toepaslike rigting openbaar, en wat aan die toelatingsvereistes voldoen. Voordele wat verdere onderrig aan 'n tegniese kollege vir die leergestremde adolessent inhou, is onder meer:

- 'n Groter verskeidenheid studierigtings en wyer vakkeuse word gebied.
- Vakke is spesifiek toegespits op die rigting waarin die student hom wil bekwaam, byvoorbeeld slegs handels- en tegniese vakke word geneem. In die skoolsituasie gebeur dit soms dat 'n leergestremde leerling weens sy eie leerprobleme en die meer beperkte vakkeuse wat die skool bied, genoodsaak word om 'n vak te neem waarin hy min of geen belangstelling toon nie. Weens die beroepsgerigte aard van die kursusse aan die tegniese kollege is die leergestremde adolessent dikwels beter gemotiveer om te presteer.
- Die meerderheid kursusse kan binne 12 tot 18 maande voltooi word. Aangesien leergestremde leerlinge weens druipling gewoonlik een tot twee jaar ouer as die verwagte ouderdom vir 'n bepaalde standerd is, word hy die geleentheid gebied om binne 'n relatiewe kort tydperk 'n kwalifikasie te bekom wat hom in staat stel om die arbeidsmark te betree. Die agterstand wat hy ouderdomsgewys teenoor sy portuurgroep opgebou het, kan op hierdie wyse uitgeskakel word.
- Die tegniese kolleges bied 'n oorbruggingstydperk vir die leergestremde adolessent waartydens hy vanaf 'n relatief beskermende skoolomgewing na 'n meer volwasse omgewing beweeg. Die hoër eise wat aan hom gestel word, bring ook groter onafhanklikheid mee.

Hoewel die sosiale, emosionele en gedragsprobleme van die leergestremde adolessent in buitengewone onderwys deur skoolsielkundiges aangespreek word, bestaan die behoefte om hulpverlening op 'n meer uitgebreide basis te bied sodat 'n groter aantal leerlinge daarby kan baat. Groeiende leerlinggetalle bring mee dat leergestremde leerlinge se probleme tot 'n mindere mate op individuele vlak aangespreek kan word. 'n Verdere probleem wat in die praktyk ervaar word, is dat sommige leergestremde adolessente huiwer om die skoolsielkundiges om hulp te nader uit vrees dat hulle deur maats gespot sal word. Hulpverlening waarby ouers en onderwysers tot 'n groter mate betrek kan word, en wat daarop gemik is om probleme te voorkom, behoort derhalwe beklemtoon te word.

7.4.2 Riglyne vir hulpverlening aan die leergestremde adolessent

Aanbevelings wat spruit uit die bevindinge vanuit die literatuur en die empiriese studie, word vervolgens bespreek. Hierdie aanbevelings geld as algemene riglyne vir hulpverlening aan die leergestremde adolessent, en kan dien as basis vir die verdere ontwikkeling van 'n hulpverleningsprogram. Die ontwikkeling van sodanige program as 'n verdere navorsingstema word dan ook sterk aanbeveel (vergelyk 7.6).

Na aanleiding van hierdie studie en in die lig van die resultate van die faktorontleding, kan die volgende riglyne vir hulpverlening geformuleer word:

7.4.2.1 *Intrapersoonlike verhoudinge*

In die faktorontleding is die intra- en interpersoonlike verhoudinge van die leergestremde adolessent as 'n gemeenskaplike faktor geïdentifiseer (vergelyk 6.5.2.1). Vir die doeleindes van hierdie bespreking word 'n onderskeid tussen die twee aspekte getref, aangesien afsonderlike riglyne vir hulpverlening aangedui sal word.

Intrapersoonlike verhoudinge behels veral die persoon se gevoelens en oortuigings oor die self. Veranderlikes wat met hierdie faktor verband hou, betrek aspekte soos selfaanvaarding, eiewaarde en selfvertroue. Die persoon se houding teenoor sy liggaam en tevredenheid of behepthheid met sy fisiese toestand gee ook 'n aanduiding van die wyse waarop hy homself beleef. Die mate van spanning wat by 'n persoon aanwesig is, kan verder as 'n uitvloeisel van die kwaliteit van sy intrapersoonlike verhoudinge beskou word (vergelyk 6.5.2.1).

Bevindinge uit die empiriese ondersoek dui daarop dat leergestremde adolessente se oortuigings rakende die self minder gunstig is (vergelyk 6.2.1.1 en 6.2.2.1). Hulle liggaamsbeleving neig ook om meer negatief van aard te wees en hulle toon 'n groter behepthheid met die fisiese toestand (vergelyk 6.2.1.3 en 6.2.2.4). Uit die literatuurstudie het

geblyk dat leergestremde adolessente dikwels 'n lae selfkonsep asook angstigheid openbaar (vergelyk 4.4.2.1 en 4.5.1).

In die lig van bogenoemde bevindinge kan die volgende riglyne vir hulpverlening ten opsigte van die leergestremde adolessent se intrapersoonlike verhoudinge geformuleer word:

(a) Kennis oor die aard van leergestremdheid

In die literatuur is aangetoon dat die ontplooiing van 'n persoon se moontlikhede verband hou met die mate waartoe hy homself in die wêreld kan oriënteer en aanvaarding beleef (vergelyk 2.3.1). Die leergestremde adolessent het in hierdie opsig 'n agterstand deurdat hy:

- onkunde en onsekerheid oor die aard van leergestremdheid openbaar (vergelyk 4.4.2.2 (d)), en
- tot 'n mindere mate aanvaarding beleef (vergelyk 4.2.1).

Hierdie bevindinge impliseer dat die leergestremde adolessent deeglik ingelig moet word oor sy leergestremdheid. Kennis oor die aard van leergestremdheid dien as 'n hulpmiddel wat die adolessent in staat stel om:

- 'n duidelike beeld van sy leergestremdheid te vorm en die implikasies daarvan te begryp;
- 'n realistiese perspektief oor sy sterk en swak punte te ontwikkel;
- sy probleme te erken en aanvaar sonder om te voel dat hy sleg, verkeerd of onnosel is;
- selfvertroue te ontwikkel wat gebaseer is op 'n realistiese selfbeoordeling, in stede daarvan om te hoë of te lae verwagtinge aan homself te stel;
- angstigheid wat spruit uit onnodige verwarring en onsekerheid uit die weg te ruim.

Op hierdie wyse kan die leergestremde adolessent 'n groter mate van selfaanvaarding en eiewaarde ontwikkel. Hy moet tot die volgende besef

kan kom: "I am not my learning disability; a learning disability is something I have" (Jackson 1987:243).

Dit is egter noodsaaklik dat nie slegs die leergestremde adolessent oor genoegsame kennis oor sy leergestremdheid beskik nie, maar ook sy ouers en onderwysers. Kennis oor die implikasies van leergestremdheid stel ouers en onderwysers in staat om die leergestremde adolessent beter te begryp en te aanvaar. Indien die leergestremde adolessent ervaar dat hy met sy probleme aanvaar word, sal dit sy eiewaarde verhoog en kan hy 'n meer positiewe selfkonsep ontwikkel. Wysies waarop inligting en kennis aan ouers en onderwysers oorgedra kan word, behels onder meer:

- Die prosedure vir toelating tot buitengewone onderwys behels dat 'n leerling volledig geëvalueer word ten einde die aard en omvang van sy leergestremdheid te bepaal. Hierdie prosedure moet ten volle benut word as 'n geleentheid vir kundiges (sielkundige, spraak-, fisio-, arbeidsterapeut en remediërende onderwyseres) om inligting aan ouers te verskaf oor die aard van die kind se leergestremdheid. Van belang is ook dat 'n klimaat geskep word waarbinne ouers die vrymoedigheid het om vrae te stel.
- In die skoolprogram kan voorsiening gemaak word vir besprekingsessies waartydens inligting deur die sielkundiges en terapeute aan die onderwysers van die leergestremde leerling oorgedra word, en probleemareas bespreek word.
- Toepaslike uittreksels uit die literatuur kan deur die sielkundiges en terapeute aan ouers en onderwysers deurgegee word om aanvullende inligting en kennis te verskaf.
- Praatjies deur kundiges kan by die skool gereël word om verdere oordrag van kennis asook voorligting te verskaf.

(b) Die ontwikkeling van talente en vaardighede

Die leergestremde adolessent se eiewaarde en selfvertroue word ook deur 'n gebrek aan prestasie benadeel. Weens die groot waarde wat in die hedendaagse samelewing aan akademiese prestasie geheg word, en die feit dat die leergestremde adolessent nie op gelyke voet met sy nie-leergestremde portuurgroep kan meeding nie, is dit belangrik dat aandag gegee sal word aan die ontwikkeling van talente en vaardighede by die leergestremde adolessent.

Leergestremde adolessente is dikwels oorbewus van hulle ontoereikendhede en openbaar 'n gebrekkige waagmoed weens 'n geskiedenis van mislukking. Hierdie situasie het tot gevolg dat die leergestremde adolessent soms moeilik oortuig kan word dat hy nie 'n mislukking is nie. Dit is daarom noodsaaklik om nie slegs te fokus op wat hy nie kan doen nie, maar ook om dit wat hy kan doen, verder te ontwikkel. Die impliseer dat ouers en onderwysers moet poog om die buitemuurse aktiwiteite van die leergestremde adolessent uit te brei. Moontlikhede wat ondersoek kan word, behels onder meer:

- die beoefening van 'n bepaalde stokperdjie;
- ontwikkeling van atletiese vermoëns;
- onderrig in musiek, drama of kuns;
- deelname aan jeugklubs;
- aanmoediging en ontwikkeling van 'n spesifieke belangstelling, vaardigheid of talent wat die leergestremde adolessent openbaar, byvoorbeeld herstelwerk aan motors of elektriese toestelle.

7.4.2.2 Interpersoonlike verhoudinge

Die veranderlikes van faktor 1 wat betrekking het op interpersoonlike verhoudinge, behels die persoon se deelname aan sosiale groepsverkeer, asook die vermoë om sosiale verhoudinge met lede van die teenoorgestelde geslag aan te knoop. Interpersoonlike verhoudinge word ook beïnvloed deur die mate waartoe die persoon daarin slaag om sy emosies suksesvol te beheer en op sosiaal aanvaarbare wyse te kanaliseer (vergelyk

6.5.2.1). Faktor 3, wat as vertroue in ander benoem is, sluit ook aan by interpersoonlike verhoudinge, aangesien die mate waartoe die adolessent sosiale kontak opsoek en geniet, deur die aanwesigheid of afwesigheid van vertroue in ander persone beïnvloed word (vergelyk 6.5.2.3).

Die literatuurbevindinge dui daarop dat portuurgroepverhoudinge 'n belangrike rol in die sosiale aanpassing van die adolessent speel (vergelyk 2.3.3.4 (b)). Die leergestremde adolessent beklee egter dikwels 'n lae sosiale status (vergelyk 4.2.1) en ervaar interpersoonlike verhoudingsprobleme weens sosiale vaardigheidstekorte (vergelyk 4.2.2.4). Daarbenewens is aanduidings uit die empiriese studie verkry dat die leergestremde adolessent se hantering van sy emosies minder geslaagd is (vergelyk 6.2.1.2 en 6.2.2.2). Dit wil dus voorkom dat die leergestremde adolessent se interpersoonlike verhoudinge deur veral ontoepaslike en onbeheerste optrede benadeel word. Aanduidings van sosialiseringprobleme is uit die empiriese ondersoek verkry, aangesien 'n behoefte aan sosiale deelname in groepsverband by jonger leergestremde adolessente geïdentifiseer is (vergelyk 6.2.1.6).

Ten einde die doeltreffendheid van die leergestremde adolessent se interpersoonlike verhoudinge te verbeter, is dit noodsaaklik dat die sosiale vaardigheidstekorte wat hy openbaar, aangespreek word. In die literatuur is ook reeds beklemtoon dat die aanleer van sosiale vaardighede 'n hoë prioriteit behoort te geniet (vergelyk 1.2.1). In hierdie verband kan verwys word na 'n sosialiseringsprogram wat deur Derbyshire (1990) opgestel is om die sosiale behoeftes van die leergestremde sekondêre leerling in buitengewone onderwys aan te spreek.

Hulpverlening met betrekking tot die leergestremde adolessent se interpersoonlike verhoudinge impliseer derhalwe dat verbale sowel as nie-verbale sosiale vaardighede ingeskerp moet word. Indien die leergestremde adolessent hierdeur meer toepaslike optrede openbaar en sy emosies en impulse op sosiaal aanvaarbare wyse kanaliseer, kan dit sy deelname aan sosiale groepsverkeer verhoog en hom in staat stel om suksesvolle verhoudinge met die teenoorgestelde geslag aan te knoop. Namate die

leergestremde adolessent sukses en doeltreffendheid in sy interpersoonlike verhoudinge ervaar, sal hy minder krities en vyandig teenoor ander persone reageer, en kan hy 'n groter mate van vertroue in ander persone ontwikkel.

Ten einde die sosiale vaardigheidstekorte van die leergestremde adolessent aan te spreek, word die volgende riglyne rakende die aanleer van verbale en nie-verbale vaardighede van belang geag:

(a) Verbale sosiale vaardighede

Die insluiting van sosiolinguistiek as 'n komponent van taalonderrig aan leergestremde leerlinge word deur Minskoff (1982:314-315) benadruk. Sosiolinguistiek behels die toepaslike gebruik van taal in verskillende sosiale situasies. Leergestremde adolessente moet byvoorbeeld leer watter aanpassings ten opsigte van taalgebruik gemaak moet word wanneer ouers, onderwysers, maats en vreemdelinge aangespreek word. Ten einde doeltreffende aanpassings te kan maak, moet leergestremde adolessente geleer word om vier faktore in ag te neem, naamlik:

- Die deelnemers aan die kommunikasiegebeure. Faktore soos geslag, ouderdom en outoriteit moet in berekening gebring word.
- Die situasie waarbinne die kommunikasie plaasvind. Tyd en plek is aspekte wat hier in ag geneem moet word.
- Die onderwerp van bespreking. Dit behels aspekte soos die erns en sensitiviteit van die onderwerp, en die mate van formaliteit wat aanwesig is.
- Die doel van die kommunikasie. Daar moet onderskei kan word wanneer gevoelens gedeel word en wanneer feitelike inligting meegedeel word sodat response dienooreenkomstig aangepas kan word.

Bogenoemde konsepte kan gedurende rolspeelsituasies deur leergestremde adolessente toegepas en ingeoefen word.

Die leergestremde adolessent se tekorte ten opsigte van gesprekvoering moet ook aangespreek word, aangesien dit as een van die kriteria vir aanvaarding deur die portuurgroep geïdentifiseer is (vergelyk 2.3.3.4 (c) (vi)). Kommunikasievaardighede wat ontwikkel moet word, behels onder meer:

- om gesprekke te inisieer, aan die gang te hou en te beëindig;
 - om te onderskei wanneer om te praat en wanneer om te luister;
 - om te onderskei wanneer dit gepas is om van jouself te praat;
 - om toepaslike vrae te stel;
 - hoe om te werk te gaan om die onderwerp van 'n gesprek te verander;
 - om positiewe en negatiewe emosies te begryp en uit te spreek;
 - om 'n saak vanuit 'n ander persoon se perspektief te beskou;
 - om die draad van 'n gesprek te volg deur voortdurend kernfeite te identifiseer
- (Jackson 1987:24; Smith 1988:7).

Verkeerde interpretasie van aanmerkings lei dikwels tot misverstande, en veroorsaak dat leergestremde adolessente op aggressiewe of negatiewe wyse reageer. In hierdie verband kan die leergestremde adolessent aangemoedig word om:

- te kontroleer of hy korrek verstaan het deur die ander persoon om 'n verduideliking van sy bedoeling te vra;
- nie alle aanmerkings as kritiek of aanvalle op sy persoon te beskou nie;
- impulsiewe reaksies en optrede te inhibeer deur te leer om eers navraag te doen in stede daarvan om oorhaastige gevolgtrekkings te maak.

Die leergestremde adolessent moet ook leer om op sosiaal aanvaarbare wyse van ander te verskil. Weens die leergestremde se rigiede denk- en handelingspatroon (vergelyk 4.2.2.4 (b); 4.5.2.2), vind hy dit dikwels moeilik om aan ander toe te gee. Sy optrede word deur ander as moedswillig en hardkoppig ervaar, wat negatiewe reaksies of verwerping ontlok. By sodanige geleenthede kan ouers of onderwysers aan die

leergestremde leerling uitwys dat verskillende persone verskillende standpunte mag handhaaf, en dat ooreengekom kan word om te verskil (die beginsel van "agreement to disagree"). Die leergestremde adolessent word op hierdie wyse aangemoedig om 'n ander persoon se mening te respekteer.

(b) Nie-verbale sosiale vaardighede

Leergestremde adolessente se vermoë tot doeltreffende interpersoonlike verhoudinge word benadeel deur tekorte met betrekking tot nie-verbale kommunikasie (vergelyk 4.2.2.4 (d)). Van belang is dat hulle sal leer om verskillende gesigsuitdrukkings, handgebare, wisselings in stemtoon en liggaamsbewegings korrek te interpreteer ten einde 'n persoon se gemoedstoestand of houding te kan bepaal. Deur byvoorbeeld te leer om verskille in stemtoon te onderskei, word die leergestremde leerling in staat gestel om aspekte soos humor, spot en sarkasme, wat dikwels 'n belangrike rol in die sosiale interaksies van adolessente speel, beter te begryp. Dit is voorts belangrik dat leergestremde adolessente geleer sal word om toepaslik op humor en sarkasme te reageer.

Afgesien daarvan dat leergestremde adolessente nie altyd die sosiale gedrag van ander persone korrek interpreteer nie, is hulle ook nie altyd bewus van die indruk wat hulle op ander maak nie (vergelyk 4.2.2.4). Sosiale vaardigheidstekorte lei daartoe dat die leergestremde adolessent die gevaar loop om deur ander persone as onvriendelik of onhoflik beskou te word. Vaardighede wat ingeskerp behoort te word, behels onder meer:

- om genoegsame oogkontak tydens sosiale interaksie te bewerkstellig;
- om met aandag na 'n ander persoon te luister en belangstelling te toon;
- om te weet wanneer dit aanvaarbaar is om iemand in die rede te val;
- om te klop voordat 'n vertrek binnegegaan word;
- om 'n persoon behoorlik te groet voordat 'n gesprek begin word.

Minskoff (1982:315-316) beveel aan dat die onderrig van nie-verbale sosiale vaardighede in vier fases verdeel word. Dit behels naamlik:

- Diskriminasie. Die leerlinge moet eerstens leer om belangrike visuele en ouditiwse sosiale leidrade te onderskei.
- Begrip. Wanneer die spesifieke aard van die leidraad geïdentifiseer is, moet die betekenis daarvan bespreek word sodat die leergestremde adolessent die implikasies daarvan kan verstaan.
- Inoefening. Die leerlinge moet nou leer om self sosiale leidrade te verskaf, dit wil sê hulle moet oefen om nie-verbale boodskappe aan ander persone oor te dra.
- Toepassing. Die finale fase behels dat die leerlinge boodskappe van ander persone interpreteer en die betekenis daarvan met hulle eie gedrag in verband bring, sodat wysigings en aanpassings gemaak kan word om doeltreffende kommunikasie te verseker.

Daar moet in gedagte gehou word dat leergestremde adolessente gewoonlik nie genoegsaam uit 'n enkele ervaring leer om foute in die toekoms uit te skakel nie (Jackson 1987:251-252). Ten einde sukses te behaal in die aanleer van verbale en nie-verbale sosiale vaardighede, is dit derhalwe van belang dat:

- leerervaringe oor 'n tydperk versprei word met genoegsame geleentheid vir die ontleding en bespreking van probleemareas;
- die leergestremde adolessent duidelike en gereelde terugvoer oor sy sosiale gedrag sal ontvang;
- hulpmiddels ingespan word in die onderrig van sosiale vaardighede. Voorbeelde hiervan is rolspel, video-opnames en demonstrasie van toepaslike en ontoepaslike gedrag.

Die aantal periodes wat volgens die bepalings van die sekondêre skoolleerplan vir lewensopvoeding, waarby persoonsoopvoeding ingesluit is, beskikbaar gestel is, bied 'n nuttige geleentheid vir die aanleer en

inskerp van verbale en nie-verbale sosiale vaardighede by die leergestremde adolessent.

7.4.2.3 Oordeelsvermoë

Die oordeelsvermoë waaroor die adolessent beskik, beïnvloed sy waarneming van gebeure en optrede teenoor ander persone, en hou verskeie implikasies vir sy aanpassing in die leefwêreld in. In 6.5.2.2 is aangetoon dat 'n gesonde oordeelsvermoë met doeltreffende verhoudinge met meerderes en gesagsfigure in verband gebring word. Die morele inslag van die adolessent hou ook verband met sy oordeelsvermoë, aangesien hy toenemend sy gedrag aan die hand van die aanvaarde samelewingsnorme moet beoordeel (vergelyk 6.5.2.2). Impulsiewe of onbeheerste optrede en 'n onvermoë om genoegsaam krities teenoor die self te staan en foute te erken, is veranderlikes wat die oordeelsvermoë van 'n persoon kan belemmer (vergelyk 6.5.2.2).

Die empiriese ondersoek het aan die lig gebring dat leergestremde adolessente 'n ernstige probleem ten opsigte van normatiewe gedrag en verhoudinge met meerderes en gesagsfigure ondervind (vergelyk 6.2.1.7; 6.2.2.7; 6.2.1.8; 6.2.2.8). Aanduidings van onbeheerste optrede en 'n neiging tot impulsiwiteit is ook verkry (vergelyk 6.2.1.2 en 6.2.2.2). Hierdie probleemareas, wat met 'n gebrekkige oordeelsvermoë verband hou, betrek die kognitiewe ontwikkeling van die leergestremde adolessent. Die kognitiewe ontwikkeling wat tydens adolessensie plaasvind, stel die adolessent onder meer in staat om beter oordeel aan die dag te lê, waardes te beoordeel en morele konsepte te verstaan (vergelyk 2.3.3.5 (a)). Dit is dus noodsaaklik om die kognitiewe tekorte wat by die leergestremde adolessent aanwesig is (vergelyk 3.4.2.6), aan te spreek ten einde sy oordeelsvermoë te verbeter.

Bogenoemde feite impliseer dat kognitiewe opleiding 'n belangrike faset van hulpverlening aan leergestremde adolessente is. Aspekte wat by kognitiewe opleiding betrek kan word, behels onder meer metakognitiewe strategieë, organisatoriese, beplannings- en probleemoplossingsvaardighede.

(a) Metakognitiewe strategieë

Die adolessent se vermoë om 'n situasie korrek te beoordeel en toepaslik op te tree, word gesterk indien sy handeling gekenmerk word deur voortdurende selfkontrolering. Ten einde homself suksesvol te kan monitor, moet die adolessent op toepaslike wyse reageer op inligting vanaf die eksterne omgewing, sowel as inligting afkomstig van sy interne denkprosesse. Deur te reageer op hierdie terugvoer, word hy in staat gestel om foute te identifiseer en sy gedrag dienoreenkomstig aan te pas. Die volgende stappe dien as voorbeeld van die wyse waarop die leergestremde adolessent in 'n klassituasie deur die onderwyser geleer kan word om metakognitiewe strategieë toe te pas:

- (i) Identifisering van die probleem. (Vraag: *Wat word van jou gevra?*)
 - (ii) Beplanning (Vraag: *Wat dink jy moet gedoen word om die probleem op te los? Wat is die eerste stap? ...en daarna?*)
 - (iii) Kontrolering van vordering (Vraag: *Werk jy volgens jou plan?*)
 - (iv) Selfevaluering (Vraag: *Het jy gedoen wat jy moes doen? Was die plan suksesvol? Nee? Ja?*)
 - (v) Regstelling van foute
- (Burger 1992:54).

Bogenoemde stappe kan ook deur ouers gebruik word om leergestremde adolessente tuis te help om probleemsituasies te beoordeel en op selfstandige wyse oplossings te probeer vind.

(b) Organisasoriese en beplanningsvaardighede

Die kognitiewe tekorte wat by leergestremde leerlinge aangetref word, word onder meer deur 'n gebrek aan innerlike organisasie gekenmerk (vergelyk 3.4.2.6). Dit lei daartoe dat die leergestremde adolessent neig om nie slegs in die leersituasie van leiding afhanklik te wees nie, maar ook wanneer alledaagse take aangepak of besluite geneem moet word. Daarbenewens blyk dit dat ouers dikwels hulle leergestremde kinders oorbeskerm (vergelyk 4.5.3). Die vraag ontstaan of leergestremde

adolessente genoegsaam blootgestel word aan situasies waar van hulle verwag word om 'n eie oordeel te vel, besluite te neem en onafhanklik op te tree.

Dit is noodsaaklik dat leergestremde adolessente genoegsame ervaring opdoen in die wyse waarop aktiwiteite en take in die alledaagse lewe beplan en uitgevoer moet word. In hierdie verband kan die volgende voorstelle gemaak word:

- Ouers moet daarop bedag wees om die leergestremde kind van jongs af soveel moontlik by die beplanning van gesinsaktiwiteite te betrek.
- Leer die leergestremde adolessent om van kontrolelyste gebruik te maak wanneer 'n groot taak aangepak word. Deur die taak in onderafdelings te verdeel en elke stap ná voltooiing af te merk, leer hy om sistematies te werk te gaan en onnodige foute uit te skakel.
- Maak van aktiwiteite in skoolverband gebruik om die beplannings- en organisatoriese vermoëns van leergestremde adolessente te verbeter. Voorbeelde hiervan is om met behulp van 'n onderwyser 'n klasprojek aan te pak om fondse in te samel, en om leergestremde adolessente te betrek by die beplanning en organisering van uitstappies en funksies.
- Wanneer die leergestremde adolessent 'n taak aangepak en deurgevoer het, is dit belangrik dat hy die uitkoms daarvan saam met sy ouers of onderwysers sal evalueer. Op hierdie wyse kan hy die gevolge van swak beplanning raaksien en foute identifiseer waaruit hy kan leer.

(c) Probleemoplossingsvaardighede

In die literatuur is aangetoon dat die leergestremde adolessent se oordeelsvermoë belemmer word deurdat hy dit moeilik vind om essensiële van nie-essensiële feite te onderskei, en om oorsaak en gevolg in te sien (vergelyk 3.4.2.6). Hierdie gebrekkige oordeelsvermoë benadeel die

leergestremde adolessent se vermoë om probleme op te los. Dit is gevolglik van groot belang dat ouers en onderwysers in hul bemoeienis met leergestremde adolessente daarop bedag sal wees om probleemoplossingsvaardighede tydens elke moontlike aktiwiteit te stimuleer en te integreer.

Smith (188:8) waarsku tereg dat volwassenes te veel geneig is om slegs die feite aan adolessente voor te hou en oplossings vir probleme voor te stel. In stede hiervan moet leergestremde adolessente geleer word om 'n probleemsituasie korrek te benader. Metodes waarop dit bewerkstellig kan word, is om aan leergestremde adolessente geleenthede te bied om:

- 'n situasie self te beoordeel;
- moontlike probleme te identifiseer;
- die verdere verloop en uitkoms van die situasie te voorspel;
- verskillende oplossings te oorweeg en 'n geskikte een te kies.

7.4.2.4 Dimensies van die self

Die dimensies van die self wat by hierdie faktor betrek is, behels die leergestremde adolessent se oortuigings rakende die persoonlike, waardes-, sosiale en fisieke self (vergelyk 6.5.2.4). Hierdie veranderlikes toon 'n noue verband met die selfkonsep, en oorvleuel dus met die veranderlikes van faktor 1 wat die intrapersoonlike verhoudinge van die adolessent betrek. Die riglyne vir hulpverlening wat hier bespreek word, moet derhalwe in samehang met die riglyne ten opsigte van die intrapersoonlike verhoudinge (vergelyk 7.4.2.1) beskou word.

Ten einde probleme met betrekking tot die leergestremde adolessent se oortuigings oor die onderskeie dimensies van die self aan te spreek, is dit noodsaaklik dat sy selfkennis verhoog word. Vanuit die literatuur en empiriese studie is aanduidings verkry dat die leergestremde adolessent nie altyd realisties oor sy vermoëns en gedrag is nie (vergelyk 4.3.3; 6.4.2). Daar is reeds beklemtoon dat die leergestremde

adolessent voldoende ingelig moet word oor die aard en implikasies van sy leergestremdheid sodat hy duidelikheid oor sy sterk en swak punte kan bekom (vergelyk 7.4.2.1). Dit is egter ook belangrik dat die leergestremde adolessent terugvoer sal ontvang oor aspekte rakende sy voorkoms en gedrag, aangesien hy dikwels onbewus is van die indruk wat hy op ander persone maak (vergelyk 4.2.2.4). Wysies waarop die leergestremde adolessent 'n meer realistiese selfkennis kan ontwikkel, behels die volgende:

- Die leergestremde adolessent moet eerstens terugvoer ontvang oor toepaslike gedrag. Daar moet aan hom oorgedra word watter effek sy handeling op ander persone het, sodat hy kan insien waarom sy gedrag 'n negatiewe reaksie ontlok.
- Terugvoer moet op 'n konkrete en duidelike wyse aan die leergestremde adolessent gegee word. Algemene, vae stellings soos "Jou gedrag is nie na wense nie", of "Jy is ongeskik", moet vermy word. Ontoepaslike gedrag moet spesifiek vermeld word, sodat die leergestremde adolessent presies verstaan waar hy fouteer.
- Die leergestremde adolessent moet bewus gemaak word van die aandeel en verantwoordelikheid wat by hom berus om kommunikasie en verhoudinge te laat slaag.
- Waar nodig, moet die leergestremde adolessent ook terugvoer oor sy voorkoms ontvang. In 4.2.2.1 het dit duidelik geword dat die leergestremde adolessent se lae sosiale status onder meer verband hou met aspekte soos slordigheid en swak persoonlike versorging. Aangesien voorkoms 'n belangrike rol ten opsigte van sosiale aanvaarding speel (vergelyk 2.3.3.4 (c) (ii)), is dit noodsaaklik dat die leergestremde adolessent ook hieraan aandag sal gee, en leiding sal ontvang waar dit benodig word.

- Dit is belangrik dat daar nie slegs op die leergestremde adolessent se foute en probleemareas gefokus word nie, maar dat hy ook positiewe terugvoer sal ontvang. Hier kan veral gelet word op aspekte soos:
 - erkenning en aanmoediging van pogings om korrek op te tree;
 - komplimentering van 'n netjiese voorkoms;
 - waardering vir stiptelikheid en hoflikheid.

7.4.2.5 Depressie

Soos reeds aangetoon in 6.5.2.6, bestaan daar ten opsigte van hierdie faktor 'n teenstrydigheid tussen die literatuur- en empiriese bevindinge. Hoewel die literatuur aandui dat leergestremde leerlinge 'n groter geneigdheid tot depressie toon (vergelyk 4.5.1), word hierdie bevindinge nie deur die empiriese ondersoek bevestig nie (vergelyk 6.2.2.9). Die moontlikheid bestaan egter dat gevoelens van ontevredenheid en ongelukigheid deur die leergestremde adolessent ontken word (vergelyk 6.2.2.9 en 6.5.2.6). Vanuit die literatuur is aanduidings verkry dat leergestremde adolessente neig om van verdedigingsmeganismes soos vermyding en onttrekking gebruik te maak om probleemsituasies te hanteer (vergelyk 4.5.2.1). Hierdie bevindinge versterk die moontlikheid dat depressiewe gevoelens ontken word.

Hulpverlening sal derhalwe eerstens ten doel hê om die leergestremde adolessent bewus te maak van vermyding- en onttrekkingstrategieë. Namate hy in staat is om gevoelens wat vir hom bedreigend of onaangenaam is te erken, kan dit deur middel van terapeutiese bemoeienis verder verken word. Van belang is om nie slegs die simptome van depressie te behandel nie, maar om ook die oorsake daarvan aan te spreek.

Verskeie probleemareas wat reeds in die loop van die studie uitgelig is, kan aanleiding tot depressie gee. Die riglyne vir hulpverlening wat tot dusver voorgestel is, kan derhalwe ook 'n bydrae lewer om depressie te voorkom of te verbeter. Aspekte wat veral van belang is, is die volgende:

- verhoging van selfkennis;
- selfaanvaarding;
- verbetering van interpersoonlike verhoudinge;
- verhoging van selfvertroue; en
- probleemoplossingsvaardighede.

Die tema van depressie by leergestremde adolessente moet egter verder nagevors word ten einde groter duidelikheid daaroor te bekom (vergelyk 7.6).

7.4.2.6 Samevattende perspektief oor hulpverlening aan die leergestremde adolessent

Hulpverlening aan die leergestremde adolessent verg 'n totaliteitsbenadering. Vorige intervensieprogramme deur navorsers soos Cruickshank (1977), Brandis en Halliwell (1980) en Deshler, Schumaker en Lenz (1984) het volgens Stevens en Shenker (1991:60) teleurstellende resultate gelewes weens die feit dat die komplekse en multidimensionele aard van leergestremdheid, veral tydens adolessensie, nie behoorlik in ag geneem is nie. Die multidimensionele aard van leergestremdheid word soos volg deur Cohen (1986:298) saamgevat: "A learning disability is initially only one developmental element. But it is an element that sets in motion a series of on-going psychological processes that may become interrelated with various aspects of psychological and social functioning and development. Not only does the cognitive deficit directly and adversely affect psychological processes, but they, in turn, work to organize the child's and adolescent's interests, strengths, weaknesses, identity, experience of self, and rigidity". Hierdie beskrywing illustreer waarom navorsers waarsku teen 'n eensydige benadering tot leergestremdheid.

'n Totaliteitsbenadering impliseer verder dat ouers en onderwysers betrek word by die hulpverleningsgebeure. In die geval van buitengewone onderwys is hulpverlening die gesamentlike verantwoordelikheid van die ouers, onderwysers en terapeute. Daarbenewens moet die leergestremde adolessent bewus gemaak word van sy verantwoordelikheid om 'n aktiewe deelnemer aan die hulpverleningsgebeure te wees. Ten einde die riglyne

wat vir hulpverlening gestel is op doeltrekkende wyse te kan implementeer, is dit noodsaaklik om aandag aan die volgende drie aspekte te gee:

- kommunikasie tussen die ouerhuis en die skool;
- voortgesette opleiding van onderwysers;
- instelling van funksionele leerplanne.

(a) Kommunikasie tussen die ouerhuis en die skool

Samewerking tussen ouers en onderwysers is 'n sleutelkomponent tot doeltrekkende hulpverlening aan die leergestremde adolessent. Sodoende kan die leerling in sy totaliteit, binne die raamwerk van sy bepaalde leefwêreld, in ag geneem word.

Weens die sentrale rol wat ouers in die leefwêreld van die kind speel en die permanente aard van die ouer-kindverhouding, is ouers nie slegs belangrike rolmodelle vir gedrag en die hantering van interpersoonlike verhoudinge nie, maar leef hulle ook daaglik saam met die probleme wat deur die leergestremde ervaar word. Ouers kan derhalwe instrumenteel wees in die ontwikkeling van die leergestremde adolessent se vermoë om probleemsituasies te hanteer. Ouerlike betrokkenheid kan egter net suksesvol wees indien ouers oor genoegsame kennis oor leergestremdheid beskik (vergelyk 7.4.2.1), en indien doeltrekkende kommunikasie tussen die ouerhuis en die skool tot stand kom. Wysies waarop goeie kommunikasie bewerkstellig kan word, is byvoorbeeld:

- gereelde oueraande by die skool waartydens probleme bespreek kan word;
- tuisbesoeke aan ouers wat onbetrokke is;
- ontwikkeling van 'n samehorigheidsgevoel tussen ouers en onderwyspersoneel deur ouers te betrek by skoolaktiwiteite en/of projekte;
- verslae wat voorsiening maak vir terugvoer oor akademiese vordering sowel as gedragsaspekte kan, na gelang van behoefte, deur onderwysers aan ouers gestuur word. Dit skep die geleentheid vir ouers

om probleme aan te spreek en ook erkenning vir goeie vordering te gee.

(b) Voortgesette opleiding van onderwysers

Die komplekse aard van leergestremdheid het tot gevolg dat nie alle leerlinge dieselfde probleme ervaar nie. Onderwysers moet derhalwe daarop bedag wees dat alle leerlinge nie op dieselfde wyse hanteer kan word nie, maar dat aanpassings dikwels gemaak sal moet word om spesifieke probleme te akkommodeer. 'n Buigsame benadering kan alleenlik vermag word indien die onderwyser oor voldoende kennis beskik van die leerling se bepaalde probleemareas, asook van toepaslike hanteringstrategieë wat tot sy beskikking is.

Onderwysers moet veral ook bewus gemaak word dat die benadering tot en aanbieding van leerstof nie slegs op die oordrag van akademiese kennis ingestel moet wees nie, maar dat geleenthede vir die aanleer van veral kognitiewe strategieë (vergelyk 7.4.2.3) en sosiale vaardighede (vergelyk 7.4.2.2) in die klassituasie geskep en benut kan word. In hierdie verband kan die hulpdienste wat by buitengewone onderwys betrek word, bestaande uit sielkundiges, spraak-, fisio- en arbeidsterapeute en remediërende onderwysers, 'n waardevolle bydrae lewer deur gereelde en voortgesette opleiding aan onderwyspersoneel te bied.

Die onderwysers van leergestremde adolessente benodig dikwels ook emosionele ondersteuning. Die kognitiewe tekorte wat die leergestremde adolessent openbaar, maak die oordrag van leerstof 'n veeleisende en uitputtende taak vir die onderwyser. Vordering geskied meestal stadig en moeisam, aangesien herhaling dikwels moet plaasvind. Die hiperaktiewe en ontwrigtende gedrag van die leergestremde leerling wat dikwels ook deur 'n negatiewe houding teenoor skool gekenmerk word, dra verder daartoe by dat die onderwyser frustrasie en mislukking kan ervaar. Ondersteuning kan op die volgende wyses geskied:

- Maak onderwysers bewus van die emosionele eise wat die onderrig van leergestremde adolessente aan hulle gaan stel, sodat hulle toerei-

kendheid kan ervaar ten spyte daarvan dat hulle nie altyd beloning ontvang in die vorm van 'n positiewe gesindheid, goeie samewerking en buitengewone akademiese prestasie nie.

- Verskaf inligting en praktiese opleiding aan onderwysers oor die hantering van gedragsprobleme en verdedigingsmeganismes wat kenmerkend by leergestremde adolessente voorkom.
- Tegnieke ten opsigte van stresshantering kan aan onderwysers beskikbaar gestel word.

(c) Instelling van funksionele leerplanne

Funksionele leerplanne het ten doel om die leergestremde adolessent voor te berei om homself in die samelewing te kan handhaaf (Derbyshire 1989:506). Die benadering tot funksionele leerplanne is om nie slegs inhoudsvakke aan te bied nie, maar veral ook die oordrag van lewensvaardighede te beklemtoon. In hierdie verband is die belangrikheid om sosiale vaardighede en kognitiewe strategieë te ontwikkel, reeds beklemtoon (vergelyk 7.4.2.2 en 7.4.2.3). In aansluiting by Lerner (1981:261) en Mercer (1987:286-287), word enkele aspekte uitgelig wat as noodsaaklike vaardighede vir die leergestremde adolessent beskou word, en wat derhalwe by funksionele leerplanne ingesluit behoort te word.

- (1) Werksvoorbereiding. Eienskappe en vaardighede waaroor 'n goeie werknemer beskik, moet ontwikkel word. Dit behels veral aspekte soos:

- stiptelikheid;
- netheid;
- georganiseerdheid;
- 'n aanvaarbare persoonlike voorkoms;
- doeltreffende interpersoonlike kommunikasievaardighede, en
- verdraagsaamheid teenoor ander se standpunte.

Die spesifieke probleme waarmee die leergestremde in 'n werksituasie gekonfronteer word (vergelyk 4.3.2) behoort ook in 'n werkvoorbereidingsprogram vir leergestremde adolessente aangespreek word. Die leergestremde adolessent moet voorts towys gemaak word in die wyse waarop 'n betrekking bekom kan word. Aspekte soos hoe om navraag oor werksgeleenthede te doen, die invul van aansoekvorms en voorbereiding vir 'n persoonlike onderhoud is hier van belang.

- (2) **Rekenaargeletterdheid.** Die snelle tegnologiese vooruitgang wat gemaak word en die implikasies wat dit vir die werksituasie sowel as die alledaagse lewe inhou, noodsaak kennis en vaardigheid ten opsigte van die gebruike en moontlikhede van rekenaars.
- (3) **Hantering van finansies.** Die leergestremde adolessent moet geleer word hoe om sy geldsake te beplan, 'n begroting op te stel, bank- en kredietfasiliteite te bekom en te gebruik, en basiese finansiële rekords te hou.
- (4) **Doeltreffende tydsbesteding.** Die leergestremde adolessent moet leer om sy take en aktiwiteite behoorlik te beplan sodat tyd produktief aangewend word en take behoorlik voltooi kan word. Die waarde van 'n gebalanseerde lewenstyl en sinvolle vryetydsbesteding moet ook beklemtoon word.

7.4.2.7 Sintese

Die oorkoepelende doelstelling van die riglyne wat vir hulpverlening geïdentifiseer is, is daarop gemik om die leergestremde adolessent in staat te stel om onafhanklikheid te bereik sodat hy volwassenheid met selfvertroue kan betree. Hoewel afsonderlike riglyne onderskei is, is dit belangrik om die samehangende verband wat tussen die riglyne bestaan, in berekening te bring by die implementering en hantering daarvan. Op hierdie wyse kan 'n totaliteitsbenadering tot hulpverlening aan die leergestremde adolessent bereik word.

7.5 SAMEVATTENDE EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK

7.5.1 Die nomotetiese benadering

Navorsing oor die fenomeen leergestremdheid behels 'n komplekse taak aangesien die heterogene aard daarvan deurgaans in ag geneem moet word. Die daarstelling van riglyne vir hulpverlening vereis egter dat data vanuit 'n breë spektrum versamel word. Deurdat 'n groot aantal leergestremde adolessente by die empiriese ondersoek betrek is, kan daar met groter vertroue aanvaar word dat tendense rakende probleemareas wat geïdentifiseer is, verteenwoordigend van die betekenisgewing en beleving van leergestremde adolessente in buitengewone onderwys is. Die empiriese ondersoek het verder bevestiging vir verskeie navorsingsbevindinge vanuit die literatuur gebied.

7.5.2 Die werkswyse vir die empiriese ondersoek

Die prosedure wat gevolg is vir die afneem van die vraelyste is in 5.6 beskryf. Hierdie werkswyse word deur die navorser as geslaagd beskou, en word aanbeveel wanneer vraelyste deur leergestremde leerlinge ingevul moet word. Die volgende redes kan vir die aanbeveling gemeld word:

- Verhoogde motivering by leerlinge. Leergestremde leerlinge wat leerprobleme ervaar, raak moedeloos wanneer hulle met baie leeswerk gekonfronteer word. Gevolglik verloor hulle belangstelling en rammel die opdrag af sonder om seker te maak dat hulle verstaan wat gevra word. Hoewel leesprobleme met behulp van bandhulp oorbrug kan word, is leerlinge dikwels te trots om daarvan gebruik te maak, veral wanneer hulle nie 'n formele toets of eksamen skryf nie.
- Groter sekerheid dat vrae korrek geïnterpreteer word. Verlesings veroorsaak dat vrae verkeerd verstaan word. Deurdat die vrae hardop voorgelees word, terwyl die leerlinge in die boeke volg, word beide die visuele en ouditiwe modaliteite betrek. Leerlinge met óf ouditiwe óf visuele tekorte is derhalwe nie gepenaliseer nie. Die

leerlinge het ook groter vrymoedigheid geopenbaar om vrae te stel wanneer hulle iets nie verstaan het nie.

- 'n Rustiger atmosfeer is geskep deur die groepe te beperk tot vyftien leerlinge. Aangesien 'n eenvormige werkspoed gehandhaaf is, is beter samewerking en konsentrasie van die leerlinge verkry. Rusteloosheid wat ontstaan wanneer sommige leerlinge vinniger as ander werk, kan ook beperk word.

7.5.3 Beperkinge van die studie

Aangesien faktore soos tyd, afstand en onkoste deur die navorser in berekening gebring moes word, is slegs twee skole by die empiriese ondersoek betrek. Indien meer skole betrek kon word, kon 'n groter aantal dogters, asook meer standaard nege- en tien-leerlinge aan die ondersoek deelgeneem het.

Inligting oor die leergestremde adolessent se aanpassing in die leefwêreld is slegs vanuit die perspektief van die leerlinge bekom. Empiriese inligting oor die probleme wat ouers en onderwysers met leergestremde adolessente ervaar, is nie by hierdie ondersoek ingesluit nie. Deur aanvullende inligting van ouers en onderwysers te bekom, kan verdere probleemareas bloot gelê word, en moontlike onrealistiese betekenisgewing wat by leergestremde adolessente aanwesig kan wees, geïdentifiseer en die implikasies daarvan by hulpverlening in berekening gebring word.

7.6 VERDERE NAVORSING

In die loop van die ondersoek na die leefwêreld van die leergestremde adolessent, is spesifieke probleemareas op sosiaal-emosionele gebied uitgelig, en het die noodsaaklikheid van hulpverlening aan leergestremde adolessente duidelik geword. Verdere navorsing word benodig om te verseker dat die behoeftes van leergestremde adolessente, hul ouers, asook die onderwysers wat met leergestremde adolessente gemoeid is,

aangespreek word, sodat hulpverlening op 'n geïntegreerde wyse kan geskied. Temas vir verdere navorsing behels onder meer:

- Die opstel van 'n gedetailleerde hulpprogram, gebaseer op die riglyne van hierdie ondersoek, waarby die leergestremde adolessent, sy ouers en onderwysers betrek kan word en as 'n span meewerk om die leergestremde adolessent tot 'n selfstandige en onafhanklike volwassene te laat ontwikkel.
- Die ontwikkeling van 'n sinvolle werksvoorbereidingsprogram wat die leergestremde adolessent in staat sal stel om die arbeidsmark met vertroue te betree, behoort hoë prioriteit te geniet. Vaardighede waaroor 'n goeie werknemer beskik, moet veral beklemtoon word.
- Meer spesifieke inligting oor die implikasies wat leergestremdheid vir leerlinge van verskillende ouderdomsgroepe inhou, word benodig. Die probleme en behoeftes wat eie aan leergestremde dogters is, het ook tot dusver min aandag ontvang.
- Die verdedigingsmeganismes wat deur leergestremde adolessente gebruik word om probleemsituasies te hanteer, en die vervanging daarvan deur meer doeltreffende hanteringswyses, verg verdere navorsing.
- Die gesagsbelewering van die leergestremde adolessent kan nagevors word ten einde meer lig te werp op sy problematiese verhoudinge met meerderes en gesagsfigure.
- Die voorkoms van depressie by leergestremde adolessente en die wyse waarop dit hanteer word, verg verdere ondersoek (vergelyk 6.5.2.6).
- Die ouers se betekenisgewing aan, betrokkenheid by en belewering van leergestremdheid, asook die wyse waarop dit die ouer-kindverhouding beïnvloed, kan verder ondersoek word. Die tema van oorbekkering by ouers van leergestremde kinders verdien meer aandag.

- Die probleme en behoeftes van die onderwysers van leergestremde leerlinge moet verder ondersoek word. Aspekte wat nagevors kan word, behels 'n doeltreffende indiensopleidingsprogram aan onderwyspersoneel, die mate van werksbevreëdiging wat deur onderwysers aan skole vir leergestremde leerlinge ervaar word, en steungewing aan onderwysers.

7.7 SLOTOPMERKING

In hierdie studie is daarna gestreef om groter duidelikheid te verkry oor die implikasies wat leergestremdheid vir die leergestremde adolessent se aanpassing in die leefwêreld inhou. Daar word vertrou dat die bevindinge voortspruitend uit die studie groter begrip vir die probleme wat deur leergestremde adolessente ervaar word tot gevolg sal hê, en dat die riglyne wat ter hulpverlening geïdentifiseer is 'n sinvolle en praktiese bydrae kan lewer tot die persoonsvoltrekking van die leergestremde adolessent om in die toekoms sy rol as volwassene in die samelewing te kan vervul.

BIBLIOGRAFIE

- Adams, G.R. 1977. Personal identity formation: A synthesis of cognitive and ego Psychology. *Adolescence* 12:151-164.
- Alley, G. & Deshler, D. 1979. *Teaching the learning disabled adolescents: Strategies and methods*. Denver: Love Publishing Company.
- Ambron, S.R. 1975. *Child development*. San Francisco: Rinehart Press.
- Anderson, M.R. 1980. Is there a tyrant in the house? *Journal of Learning Disabilities* 13:361-363.
- Anderson, J. & Murphy, N.C. 1985. HSPQ in learning disability assessment. *Journal of Learning Disabilities* 19:408-410.
- Ansbacher, H.L. & Ansbacher, R.R. 1964. *Superiority and social interest: Alfred Adler*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Ausubel, D.P. 1954. *Theory and problems of adolescent development*. New York: Grune & Stratton.
- Baker, L. 1982. An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in learning and learning disabilities* 2:27-35.
- Bender, W.N. 1985. Differential diagnosis based on the task-related behavior of learning disabled and low-achieving adolescents. *Learning Disability Quarterly* 8:261-266.
- Bender, W.N. 1987. Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 20:280-285.
- Berman, A. 1978. Parenting learning-disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, Fall:245-249.
- Blalock, J.W. 1981. Persistent problems and concerns of young adults with learning disabilities. In Cruickshank, W.M. & Silver, A.A. (eds.) *Bridges to tomorrow: Selected papers from the 17th International Conference of the Association for Children with Learning Disabilities*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Blos, P. 1967. The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child* 22:162-186.
- Botha, J.C. 1988. Die selfbeeldkrisis van die leergestremde. *Tydskrif vir Tegniese en Beroepsonderwys* 118:21-22.

- Bruininks, V.L. 1978. Actual and perceived peer status of learning disabled students in mainstream programs. *Journal of Special Education* 12:51-58.
- Bryan, T.H. 1978. Social relations and verbal interactions of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities* 11(2):107-115.
- Bryan, T. 1986. Self-concept and attributions of the learning disabled. *Learning Disabilities Focus* 1(2):82-89.
- Bryan, T & Bryan, J.H. 1977. The social-emotional side of learning disabilities. *Behavioral Disorders* 2:141-145.
- Bryan, T.H. & Bryan, J.H. 1978a. Social interactions of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly* 1:33-39.
- Bryan, T.H. & Bryan, J.H. 1978b. *Understanding Learning Disabilities*. Second edition. Sherman Oaks, CA: Alfred Publishing.
- Bryan, T. & Pearl, R. 1981. Self-concepts and locus of control of learning disabled children. *Educational Horizons* 59:91-96.
- Bryan, T.H. & Pflaum, S. 1978. *Social interactions of learning disabled children: A linguistic social and cognitive analysis*.
- Burger, S. 1992. The development of thinking skills in pre-school children. *Educare* 22(1 & 2):49-55.
- Burka, A.A. 1983. The emotional reality of a learning disability. *Annals of Dyslexia* 33:289-301.
- Carkhuff, R.R. & Berenson, B.G. 1967. *Beyond counselling and therapy*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chalfant, J.C. & King, F.S. 1976. An approach to operationalizing the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 10:34-49.
- Chervin, S.N. 1986. Doubts and fears of the learning disabled. *Academic Therapy* 21:331-338.
- Cohen, J. 1986. Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia* 36:287-300.
- Coleman, J.C. 1980. Friendship and the peer group in adolescence. In Adelson, J. (ed.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Cordoní, B. 1987. *Living with a learning disability*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Cordoni, B. 1990. *Living with a learning disability*. Revised edition. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Conger, J.J. 1991. *Adolescence and youth*. Fourth edition. New York: Harper Collins Publishers.
- Craig, G.J. 1983. *Human development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cruikshank, W.M. 1967. *The brain-injured child in home, school and community*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Cruikshank, W.M. 1977. *Learning disabilities in home, school and community*. Syracuse, NY: Syracuse: University Press.
- Cruikshank, W.M. (ed.) 1980. *Psychology of exceptional children and youth*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Departement van Nasionale Opvoeding. 1981. *Handleiding vir opvoeder aan skole vir neuraal gestremde leerlinge*. Pretoria: Nasionale Opvoeding.
- Derbyshire, E.J. 1988. Die sosiale lewe van die leergestremde adolessente seun. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Derbyshire, E.J. 1989. Leergestremdheid. In Kapp, J.A. (red.) *Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: Serva-uitgewers.
- Derbyshire, E.J. 1990. 'n Sosialiseringsprogram vir die leergestremde sekondêre skoolkind in buitengewone onderwys. DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Deshler, D.D. & Schumaker, J.B. 1983. Social skills of learning disabled adolescents: Characteristics and intervention. *Topics in Learning and Learning Disabilities* 3:15-23.
- Deshler, D.D., Schumaker, J.B. & Lenz, B.K. 1984. Academic and cognitive interventions for learning disabled adolescents: Part I. *Journal of Learning Disabilities* 17:108-117.
- Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Alley, G.R., Warner, M.M. & Clark, F.L. 1982. Learning disabilities in adolescent and young adult populations. Research implications (Part I). *Focus on Exceptional Children* 15:1-2.

- Donahue, M., Pearl, R. & Bryan, T. 1980. Learning disabled children's conversational competence: Responses to inadequate messages. *Applies Psycholinguistics* 1:387-403.
- Douvan, E. & Adelson, J. 1966. *The adolescent experience*. New York: John Wiley & Sons.
- Dreikurs, R. 1953. *Fundamentals of Adlerian psychology*. Chicago: Alfred Adler Institute.
- Dreikurs, R. & Mosak, H.H. 1967. The tasks of life II: The fourth life task. *The Individual Psychologist* 4(2):51-55.
- Dudley-Marling, C. & Edmiaston, R. 1985. Social status of learning disabled children and adolescents: A review. *Learning Disability Quarterly* 8:189-204.
- Du Preez, J.J. & Steenkamp, W.L. 1980. *Spesifieke leergestremdhede: basiese beginsels*. Pretoria: Butterworth.
- Du Preez, J.J. & Steenkamp, W.L. 1986. *Spesifieke leergestremdhede: 'n neuropsigologiese perspektief*. Durban: Butterworth.
- Elkind, D. 1975. Recent research on cognitive development in adolescence. In *Adolescence in the life cycle*. Edited by S.E. Diagastin and G.H. Elder Jnr. New York: John Wiley & Sons.
- Enright, R.D. & Deist, S.H. 1979. Social perspective taking as a component of identity formation. *Adolescence* 14:185-189.
- Epstein, M.H. & Cullinan, D. 1984. Behavior problems of mildly handicapped and normal adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology* 13:33-37.
- Epstein, M.H. & Cullinan, D. 1991. Adjustment problems of students with LD: A review of current interventions. *Intervention in School and Clinic* 26(3):164-169.
- Epstein, M., Cullinan, D. & Lloyd, J.W. 1986. Behavior problem patterns among the learning disabled: III - Replication across age and sex. *Learning Disability Quarterly* 9:43-54.
- Erikson, E.H. 1963. *Childhood and society*. Second edition. New York: W.W. Norton & Company.
- Fafard, M.B. & Haubrich, P.A. 1981. Vocational and social adjustment of learning disabled young adults: A follow-up study. *Learning Disabilities Quarterly* 4:122-130.

- Fahey, D.A. 1984. School counselors and psychological aspects of learning disabilities. *The School Counselor* 31:433-440.
- Feigin, J. & Meisgeler, C. 1987. Learning disabilities and critical social and behavioral issues: A review. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International* 3(3):259-274.
- Flavell, J.H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Foster, G.G., Schmidt, C.R. & Sabatino, D. 1976. Teacher expectancies and the label "learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities* 9:111-114.
- Fouché, F.A. & Grobbelaar, P.E. 1971. *Handleiding vir die PHSF-Verhoudingevraelys*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Gallagher, J.J. 1984. Learning disabilities and the near future. *Journal of Learning Disabilities* 17:571-572.
- Gallatin, J.E. 1975. *Adolescence and individuality: A conceptual approach to adolescent psychology*. New York: Harper & Row.
- Gearheart, B.R. 1981. *Learning disabilities: Educational strategies*. St Louis: The C.V. Mosby Company.
- Gerber, H.M. 1981. Die wêreldontwerp van die leergestremde kind. DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Gerber, H.M. 1985. *Die wêreldontwerp van die leergestremde kind*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Gerdas, L.C. 1988. *Die ontwikkelende volwassene*. Durban: Butterworths.
- Goodman, L. & Hammill, D. 1973. The effectiveness of the Kerphart-Getman activities in developing perceptual-motor and cognitive skills. *Focus on exceptional children* 4:1-9.
- Goodman, L. & Mann, L. 1976. *Learning disabilities in the secondary school*. New York: Grune & Stratton.
- Gordon, S. 1971. The mythology of a "structured" education for children with learning disabilities. In Acena, J.I. & Lawson, D.M. (eds.) *Meeting total needs of learning disabled children: A forward look*. San Rafael: Academic Therapy Publications.

- Gottlieb, D. & Ramsey, C.E. 1964. *The American adolescent*. Homewood, Ill: The Dorsey Press.
- Gregory, J.F., Shanahan, T. & Walberg, H. 1985. Learning disabled 10th graders in mainstreamed settings: A descriptive analysis. *Remedial and special education* 6:25-33.
- Gresham, F.M. 1983. Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. *Exceptional children* 49(4):331-336.
- Gresham, F.M. & Reschly, D.J. 1986. Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly* 9:23-32.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. & Lloyd, J.W. 1985. *Introduction to learning disabilities*. Second edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hammill, D.D., Goodman, L. & Wiederholt, J.L. 1974. Visual-motor processes: can we train them? *Reading Teacher* 27:469-478.
- Hammill, D.D., Leigh, G.M. & Larson, S. 1981. A new definition of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly* 4:336-342.
- Haring, N.G. 1978. *Behavior of exceptional children*. Second edition. London: Charles Merrill.
- Hauser, J. 1981. Adolescents and religion. *Adolescence* 16:309-320.
- Havighurst, R.J. 1972. *Developmental tasks and education*. Third edition. New York: David McKay Company.
- Hazel, J.S., Schumaker, J.B., Sherman, J.A. & Sheldon, J. 1982. Application of a group training program in social skills and problem solving to learning disabled and non-learning disabled youth. *Learning Disabilities Quarterly* 5:398-408.
- Hoffman, M.L. 1980. Moral development in adolescence. In Adelson, J. 1980. *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Horrocks, J.E. 1976. *The psychology of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Horrocks, J.E. & Benimoff, M. 1966. Stability of adolescents' nominee status, over a one-year period, as a friend by their peers. *Adolescence* 1:224-229.
- Horrocks, J.E. & Jackson, D.W. 1972. Self and role: A theory of self-process and role behavior. New York: Houghton Mifflin.

- Horrocks, J.E. & Weinberg, S.A. 1970. Psychological needs and their development during adolescence. *Journal of Psychology* 74:51-69.
- Hurlock, E.B. 1973. *Adolescent development*. Fourth edition. Tokio: McGraw-Hill.
- Hurlock, E.B. 1975. *Developmental Psychology*. Fourth edition. New York: McGraw-Hill.
- Hurlock, E.B. 1980. *Developmental Psychology: A life-span approach*. Fifth edition. New York: McGraw-Hill.
- Irwin, E.C. & Frank, M.I. 1977. Facilitating the play process with LD children. *Academic therapy* 12(4):435-444.
- Jackson, M.A. 1987. The L.D. adolescent at risk: developmental tasks, social competence, and communication effectiveness. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International* 3(3):241-257.
- Jackson, S.C., Enright, R.D. & Murdock, J.Y. 1987. Social perception problems in learning disabled youth: Developmental lag versus perceptual deficit. *Journal of Learning disabilities* 20:361-364.
- Jacobs, L.J. 1981. 'n Doeltreffendheid van die empiries-opvoedkundige teorie vir pedodiagnose en pedoterapie. DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Jacobs, L. 1984. Cognition and learning disabilities. *Teaching exceptional children* 16:213-218.
- Jacobs, L.J. & Vrey, J.D. 1982. *Selfkonsep, diagnose en terapie: 'n opvoedkundig-sielkundige benadering*. Pretoria: Academica.
- Johnson, D.J. & Myklebust, H.R. 1967. *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton.
- Joubert, M. 1981. *Handleiding vir die interpersoonlike verhoudingevraeys*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Joubert, M. 1981. *Interpersoonlike Verhoudingevraeys*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Keogh, B.K., Tchir, C. & Windeguth-Behn, A. 1974. Teachers' perceptions of educationally high risk children. *Journal of Learning Disabilities* 7:43-50.
- Kirk, S.A. & Kirk, W.D. 1983. On defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 16:20-21.

- Knight-Arest, I. 1984. Communicative effectiveness of learning disabled and normally achieving 10 to 13 year old boys. *Learning Disability Quarterly* 7:237-245.
- Kronick, D. 1975. *What about me? The LD adolescent*. Novato, Cal.: Academic Therapy Publications.
- Kronick, D. 1981. *Social development of learning disabled persons*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lambert, B.G., Rothschild, B.F., Altland, R. & Green, L.B. 1978. *Adolescence: Transition from childhood to maturity*. Monterey, Cal.: Brooks/Cole Publishing Company.
- Landis, P.H. 1945. *Adolescence and youth*. New York: McGraw-Hill.
- La Benne, W.D. & Greene, B.I. 1969. *Educational implications of self-concept theory*. California: Goodyear Publishing Co.
- Lerner, J.W. 1981. *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Third edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lerner, J.W. 1985. *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Fourth edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lerner, J.W. 1989. *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Fifth edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lerner, R.M. & Spanier, G.B. 1980. *Adolescent development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Le Roux, J.G. 1979. 'n Ondersoek na die selfkonsep as moderator-veranderlike van die persoonlikheid met besondere verwysing na primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Machanik, S. 1973. Learning disabilities in childhood: Some guidelines and cautions. *South African Medical Journal* 47:1123-1125.
- Manaster, G.J. 1977. *Adolescent development and the life tasks*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mann, L., Goodman, L., Wiederholt, J.L. 1978. *Teaching the learning disabled adolescent*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- McConaughy, S.H. 1986. Social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged 12-16. *Journal of Learning Disabilities* 19:101-106.

- McIntosh, D.K. & Dunn, L.M. 1973. Children with major specific learning disabilities. In Dunn, L.M. (ed.) *Exceptional children in the schools*. Second edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McKinney, J.P. 1975. The development of values: Perceptual interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology* 31(5):801-807.
- McLoughlin, J.A. & Netrick, A. 1983. Defining learning disabilities: A new and co-operative direction. *Journal of Learning Disabilities* 16:21-23.
- McWhirter, J.J. 1977. *The learning disabled child: A school and family concern*. Illinois: Research Press Company.
- Meichenbaum, D. 1986. Metacognitive methods of instruction: current status and future prospects. In Schwebel, M. & Maker, C. (eds.) *Facilitating cognitive development: International perspectives, programs and practices*. New York: Haworth.
- Mercer, C.D. 1987. *Students with learning disabilities*. Third edition. Columbus: Merrill.
- Miller, 1984. social acceptability characteristics of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities* 17:619-621.
- Minskoff, E.H. 1982. Training LD students to cope with the everyday world. *Academic Therapy* 17:311-316.
- Misiak, H. & Sexton, V.S. 1973. *Phenomenological, existential and humanistic psychologies: a historical survey*. New York: Grune & Stratton.
- Mulder, J.C. 1989. *Statistiese tegnieke in Opvoedkunde*. Pretoria: HAUM.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. & Huston, C.H. 1990. *Child development and personality*. Seventh edition. New York: Harper & Row.
- Nel, L.J. 1981. 'n Ondersoek na en pedagogiese implikasies van enkele fasette van die persoonsbeeld van die nywerheidskoolleerling. DED-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Nel, M.C.P. 1985. Die effek van verskillende skoolsituasies op die persoonlikheid, selfkonsep en houdings van die spesifiek leergestremde kind. D.Litt et Phil-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- O'Donnel, W.J. 1979. Affectional patterns of adolescents. *Adolescence* 14:681-686.
- Okum, M.A. & Sasfy, J.H. 1977. Adolescence, the self-concept and formal operations. *Adolescence* 12:373-379.
- Osman, B.B. 1979. *Learning disabilities: A family affair*. New York: Random House.
- Osman, B. 1987. Promoting social acceptance of children with learning disabilities: An educational responsibility. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International* 3:111-118.
- Pearl, R., Bryan, T. & Donahue, M. 1983. Social behaviors of l.d. children. *Topics in Learning and Learning Disabilities* 3(2):1-14.
- Perlmutter, B.F., Crocker, J., Cordray, D. & Garstecki, D. 1983. Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly* 6:20-30.
- Pflaum, S.W. & Pascarella, E.T. 1982. Attribution retraining for learning disabled students: some thoughts on the practical implications of the evidence. *Learning Disability Quarterly* 5:422-426.
- Plug, C., Meyer, W.F., Louw, D.A., Gouws, L.A. 1988. *Psigologiewoordeboek*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Plutchik, R. & Kellerman, H. s.j. *Emotions Profile Index Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Poplin, M.S. 1984. Summary rationalizations, apologies and farewell: What we don't know about the learning disabled. *Learning Disability Quarterly* 7:129-134.
- Poremba, C.D. 1975. Learning disabilities, youth and delinquency: programs for intervention. In Myklebust, H.R. (ed.) *Progress in learning disabilities, Volume III*. New York: Grune & Stratton.
- Raath, M.C. & Jacobs, L.J. 1990. *Dinamiek van die selfkonsep*. Pretoria: Academica.
- Reid, D.K. & Hresko, W.P. 1981. *A cognitive approach to learning disabilities*. New York: McGraw-Hill.
- Rice, F.P. 1984. *The adolescent: Development, relationships and culture*. Fourth edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Rice, F.P. 1992. *The adolescent: Development, relationships and culture*. Seventh edition. Boston: Allyn & Bacon.

- Robinson, M. 1986. 'n Onderzoek na die waarde van die JSAIS as diagnostiese hulpmiddel vir leergestremde kinders met leesprobleme. MED-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Rogers, C.R. 1965. *Client-centred therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, D. 1977. *The psychology of adolescence*. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ross, A.O. 1976. *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*. New York: McGraw-Hill.
- Rosenberg, B.S. & Gaier, E.L. 1977. The self-concept of the adolescent with learning disabilities. *Adolescence* 48:489-498.
- Roth, I. 1980. Learning disabilities: New concepts in education. *New Nation* 9(2):4-5.
- Samuels, S.C. 1981. *Disturbed exceptional children*. New York: Human Sciences Press.
- Schneider, B.H. 1984. L.D. as they see it: Perceptions of adolescents in a special residential school. *Journal of Learning Disabilities* 17:533-536.
- Schneider, M. & Yoshida, R.K. 1988. Interpersonal problem-solving skills and classroom behavioral adjustment in learning-disabled adolescents and comparison peers. *Journal of School Psychology* 26:25-34.
- Schumaker, J.B., Hazel, J.S., Sherman, J.H. & Sheldon, J. 1982. Social skill performance of learning disabled, non-learning disabled, and delinquent adolescents. *Learning Disability Quarterly* 5:388-397.
- Schumaker, J.B., Wildgen, J.S. & Sherman, J.A. 1982. Social interaction of learning disabled junior high students in their regular classrooms: An observational analysis. *Journal of learning disabilities* 15:355-358.
- Sebald, H. 1986. Adolescents' shifting orientation toward parents and peers: A curvilinear trend over recent decades. *Journal of Marriage and the Family* 48:5-13.
- Siegel, E. 1974. *The exceptional child grows up*. New York: Dutton.
- Sileo, T.W. 1985. Cognitive approaches. In B.R. Gearheart (ed.) *Learning disabilities: educational strategies*. Fourth edition. St. Louis: The CV Mosby Company.

- Silverman, R. & Zigmond, N. 1983. Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities* 16:478-482.
- Siperstein, G.N., Bopp, M.J. & Bak, J.J. 1978. Social status of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities* 11:98-102.
- Siperstein, G.N. & Goding, M.J. 1985. Teachers' behavior toward learning disabled and non-learning disabled children: A strategy for change. *Journal of Learning Disabilities* 18:139-144.
- Smith, S.L. 1979. *No easy answers: Teaching the learning disabled child*. Cambridge: Winthrop.
- Smith, S.L. 1980. *No easy answers: The learning disabled child at home and at school*. Cambridge: Winthrop.
- Smith, S.L. 1988. Preparing the learning disabled adolescent for adulthood. *Children Today* 17:4-9.
- Snyder, E.E. 1972. High school student perceptions of prestige criteria. *Adolescence* 6:129-136.
- Soenksen, P.A., Flagg, C.L. & Schmits, D.W. 1981. Social communication in learning disabled students: A pragmatic analysis. *Journal of Learning Disabilities* 14:283-286.
- Sonnekus, M.C.H. 1975. *Die leefwêreld van die kind as beleweniswêreld*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers & Boekhandelaars.
- Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. 1981. *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. 'n Handleiding in die psigopedagogiek*. Stellenbosch: Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars.
- Stevens, G.D. & Birch, J.W. 1957. A proposal of clarification of the terminology and a description of brain-injured children. *Exceptional children* 23:346-349.
- Stevens, R. & Shenker, L. 1991. A multidimensional treatment program for learning disabled adolescents. *Canadian Journal of special Education* 7(1):60-66.
- Strang, R. 1957. *The adolescent views himself*. New York: McGraw-Hill.
- Strauss, A.A. & Lehtinen, L.E. 1947. *Psychopathology and education of the brain-injured child*. New York: Grune & Stratton.
- Strother, C.R. 1971. Who is he? In Schloss, E. (ed.) *The educator's enigma: The adolescent with learning disabilities*. San Rafael: Academic Therapy Publications.

- Suid-Afrika. 1969. *Verslag van die komitee van ondersoek na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie*. Murray, C.H. de C. (Voorsitter) Pretoria: Staatsdrukkers.
- Thom, D.P. 1985. Adolessensie. In Louw, D.A., Gerdes, L.C., Meyer, W.F. *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: HAUM.
- Torgesen, J.K. 1977. The role of non-specific factors in task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities* 10:27-34.
- Torgesen, J.K. 1982. The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Learning Disabilities: An Interdisciplinary Journal* 2(2):17-29.
- Trapani, C. 1990. *Transition goals for adolescents with learning disabilities*. Boston: College-Hill Press.
- Valletutti, P. 1983. The social and emotional problems of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: An Interdisciplinary Journal* 2(2):17-29.
- Van den Berg, J.H. 1955. *The phenomenological approach to psychiatry*. Illinois: Charles-Thomas.
- Van Niekerk, P.A. (red.) 1986. *Die opvoedkundige-sielkundige*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars Bpk.
- Van Vuuren, J.C.G. 1976. *Oriëntering in die pedagogiek*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Wyk, P.C. 1987. Spesifieke leergestremdheid: benoemings- en definieringsprobleme. *Educare* 16(2):59-70.
- Vaughn, S.R. & La Greca, A.M. 1988. Social interventions for learning disabilities. In Kavale, K.A. (ed.) *Learning disabilities: State of the art and practice*. Boston: College-Hill Press.
- Vaughn, S. & McIntosh, R. 1989. Interpersonal problem solving: A piece of the social competence puzzle for students with learning disabilities. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International* 4(4):321-334.
- Voeller, K.K.S. 1991. Social-emotional learning disabilities. *Psychiatric Annals* 21(12):735-741.
- Vrey, J.D. s.j. *Handleiding vir die adolessente-selfkonsepskaal*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Vrey, J.D. 1974. Selfkonsep in die verband daarvan met persoonlikheidsorganisasie en kognitiewe struktuur. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vrey, J.D. 1979. *Die opvoedeling in sy selfaktualisering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Wagner, H. 1971. The increasing importance of the peer group during adolescence. *Adolescence* 6:53-58.
- Wallace, G. & McLoughlin, J.A. 1975. *Learning disabilities: Concepts and characteristics*. Columbo, OH: Bell & Howell.
- Weber, R.E. (ed.) 1974. *Handbook on learning disabilities: A prognosis for the child, the adolescent, the adult*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Whyte, L.A. 1984. Characteristics of learning disabilities persisting into adolescence. *The Albertina Journal of Educational Research* 30:14-25.
- Wiederholt, J.L. 1974. Historical perspectives on the education of the learning disabled. In Mann, L. & Sabatino, D. (eds.) *The second review of special education*. Philadelphia: Journal of Special Education Press.
- Wiig, E.H. & Harris, S.P. 1974. Perception and interpretation of nonverbally expressed emotions by adolescents with learning disabilities. *Perceptual and Motor Skills* 38:239-245.
- Wiig, E.H. & Semel, E.M. 1976. *Language disabilities in children and adolescents*. Columbus, OH: Merrill.